مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات

لدى بعض طلبة المدارس الثانوية في قرية أبو سنان

The Relationship between Locus of Control and Problem Solving Ability among Secondary School Students at Akka Region

إعداد

صالحة احمد محمد سعد

إشراف

الأستاذ الدكتور مصطفى عيسى

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلب الحصول على درجة الماجستير في علم النفس النمو

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا

قسم علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة

للعام 2010/2009

التفويض

أنا صالحة احمد محمد سعد، أفوّض جامعة عمّان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: صالحة احمد محمد سعد

التوقيع:

التاريخ: ٤/٥/٢٠١٠

ج

قرار لجنة المناقشة

نوقشت رسالة الماجستير للطالبة صالحة احمد محمد سعد بتاريخ 13/3/ 2010 وعنوانها: "مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات لدى بعض طلبة المدارس الثانوية في قرية أبو سنان" وقد أجيزت بتاريخ / / 2010.

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
الأستاذ الدكتور سامي ملحم	رئيساً	....
الأستاذ الدكتور مصطفى عيسى	عضواً ومشرفاً	....
الأستاذة الدكتورة نايفة قطامي	عضواً	....

الإهـداء

إلى أصحاب الفضل علي بعد ربي وإلى الشموع التي أنارت دربي

والدي الحبيبين

إلى رفيق دربي من تحمل معاناة سفري ودراستي

زوجي

إلى غزة الصمود والكفاح وأهلها المناضلين المجاهدين

وإلى إخوتي الأعزاء

أهديهم ثمرة هذا الجهد المتواضع

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين الذي أعانني على إنجاز هذا العمل العلمي المتواضع، راجيةً من العلي القدير أن يكون في ميزان حسنات كل من أسهم في إتمام هذا العمل.

وبعد،،،

لا يسعني إلا أن أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان إلى حضرة الأستاذ الدكتور مصطفى عيسى المشرف على الرسالة، على ما قدمه لي من مساعدة وتوجيه حكيم، والذي كان له العون الأكبر في إخراج هذه الرسالة، وتقديم الملاحظات والاقتراحات التي من شانها إغناء العمل، وتصحيح ما اعوج فيها . وأقدم شكري للجنة الكريمة الممثلة بالأستاذ لدكتور سامي ملحم والأستاذة الدكتورة نايفة قطامي على ما قدموا من ملحوظات قيمة أسهمت في إخراج الرسالة بصورة علمية محكمة، والشكر الجزيل لكل من قدم لي المساعدة من خلال فترة العمل من أصدقاء وزملاء .

(والله ولي التوفيق) .

الباحـــثة

صالحــــة ســــعد

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

قائمـــة الملاحـــق

مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات لدى بعض طلبة المدارس الثانوية في قرية أبوسنان

إعداد

الطالبة صالحة احمد محمد سعد

إشراف

الأستاذ الدكتور مصطفى عيسى

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مفهوم مركز الضبط بقطبيه (داخلي وخارجي) ومفهوم القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة عكا، وعلاقته ببعض المتغيرات (الجنس، التحصيل العلمي، الصف الدراسي) من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل هناك علاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في قرية أبو سنان؟
2. هل تختلف العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في قرية أبو سنان باختلاف الجنس؟
3. هل تختلف العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في قرية أبو سنان باختلاف الصف الدراسي؟
4. هل تختلف العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في قرية أبو سنان باختلاف التحصيل الدراسي؟

وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في قرية أبو سنان. وتم استخدام مقياس روتر (Rotter) للضبط الداخلي- الخارجي بصورته المعربة والمطورة للبيئة الأردنية (برهوم، 1979)، كما تم الاعتماد على قائمة حل المشكلات، لتقييم مهارات حل المشكلات لدى عينة الدراسة، التي وضعها بصورتها الأصلية كل من هبنر وبترسن (Heppner & Petersen, 1982) والمعربة والمقننة من قبل جروان (1986)، وتم التحقق من صدقهما من خلال عرضهما على لجنة من المحكمين، وثباتهما من خلال الاختبار وإعادة الاختبار ومعامل كرونباخ ألفا.

تشير النتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه عكسية سالبة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات، وهذه العلاقة العكسية السالبة تشير إلى أنه كلما اتجه الفرد نحو الضبط الداخلي كان أكثر قدرة على حل المشكلات. وتشير النتائج إلى عدم وجود اختلاف في العلاقة الارتباطية لمركز الضبط والقدرة على حل المشكلات تبعاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي، أما عن متغير التحصيل فقد أظهرت النتائج وجود فروق إحصائية لصالح ذوي التحصيل المرتفع.

وفي ضوء نتائج الدراسة فقد أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات:

1. ضرورة ممارسة الأهل والمدرسة الأساليب تربوية تقوم على الاستقلالية واتخاذ القرار لتنمية مركز الضبط الداخلي لدى الطلبة.
2. توجيه القائمين على المناهج إلى توظيف المناهج بشكل يعمل على زيادة اتخاذ القرار والخبرة العملية للطالب، ووضعه في مواقف تنمي لديه المسؤولية، ليسهم كل ذلك في تنمية مركز الضبط الداخلي لديهم.
3. توجيه المدرسين لتطبيق استراتيجيات حل المشكلات في أساليبهم التدريسية.

The Relationship between Locus of Control and Problem Solving Ability among Secondary School Students at Akka Region

Prepared by

Saleha Ahmad Mohammed Saed

Supervisor

Dr. Mustafa' Issa

Abstract

The purpose of the study was to examine the relationship between internal and external locus of control and problem solving ability among secondary school students at Abu Sinan Village in light of gender, achievement and grade level. The study addressed the following questions:

1. Is there a relationship between locus of control and problem solving ability among secondary school students at Akka Region?
2. Is there a difference in the a relationship between locus of control and problem solving ability among secondary school students at Akka Region due to gender?
3. Is there a difference in the relationship between locus of control and problem solving ability among secondary school students at Akka Region due to grade level?

4. Is there a difference in the relationship between locus of control and problem solving ability among secondary school students at Akka Region due to achievement?

The sample of the study consisted of 150 secondary school students selected using random sampling from 10th and 11th grades enrolling in Akka secondary schools. To collect data, the researcher used Rotter adapted test for the Jordanian environment (Barhoum 1979) to measure the internal and external locus of control. A problem solving measure (Heppner& Peterson, 1982) adapted by Jarwan, (1986) was also used to measure problem solving ability among subjects of the study.

Results of the study indicated a negative correlation between locus of control and problem solving ability (r= - 0.193), meaning that as the respondent is score was lower on internal locus of control; his ability to problem solving would be higher. No gender differences were found in the correlation between locus of control and problem solving ability. No differences were found in the correlation between locus of control and problem solving ability due to grade level, while differences were found in the correlation between locus of control and problem solving ability due to achievement, in favor of high achievers.

Based on the results reported in the study, the researcher recommends that:

1. Parents and educationalists should give more attention to promoting responsibility and self reliance among secondary school students.
2. Parents, teachers and school counselors must work on promoting problem solving ability among secondary school students.

3. The school counselor's role in educating students must be more active, especially with respect to promoting internal locus of control concepts and problem solving strategies among students.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تعد المرحلة الثانوية في حياة الطالب مرحلة مهمة، وخلال هذه المرحلة يواجه الطالب في حياته الكثير من المواقف والأحداث سواء في البيت أو المدرسة أو المجتمع المحلي، ويختلف كل طالب عن غيره في تفسير تلك الأحداث وعلاقتها بسلوكه وما ترتبط به من نتائج، وتلك التفسيرات متعلقة بعوامل متعددة منها قد ترجع إلى أساليب التنشئة الأسرية والمدرسية أو القدرات والمهارات العقلية.

وعندما يمر الطلبة بخبرات النجاح والفشل، فبعضهم يعزو نجاحه أو فشله في مواقف الحياة المختلفة إلى ذاته وهو ما يعرف بالضبط الداخلي (Internal Control) في حين يعزو بعضهم نجاحه أو فشله إلى قوى خارجية وهي ما تعرف بالضبط الخارجي (External Control) وهذه المفاهيم عرفت في علم النفس تحت مفهوم مركز الضبط (Locus of Control) المتعلق بالسلوك الإنساني الذي تناوله الباحثون بالدراسة والتحليل كأحد أهم المفاهيم الهامة التي تنطوي عليها نظريات التعلم الاجتماعي (Gardner, 2000).

ويعد مركز الضبط أحد سمات الشخصية الرئيسة الذي يعبر عن إدراك الفرد للعلاقة السببية بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج، فإن عزا نتائج سلوكه إلى أسباب داخلية فمركز ضبطه داخلي، وإن عزا أسباب ونتائج سلوكه إلى أسباب خارجية مثل الحظ والصدفة فمركز ضبطه خارجي (Deming & Lochman, 2008).

ويعتقد الفرد ذو الضبط الداخلي أن بإمكانه تقدير ما سوف يحدث له، وبالتالي فهو قادر على التحكم والسيطرة في مصيره وقدره إلى درجة كبيرة، في حين يعتقد الفـرد ذو الـضبط الخارجي انه تحت رحمة الظروف، وغير قادر على السيطرة والتحكم بالأحداث التي تمر به (هدية، 1994).

إن معرفة الفرد وإدراكه لمدى التحكم المتاح له يعتبر من محـددات سـلوكه وتكيفـه الشخصي وهذا يختلف من شخص إلى أخر، ويعد مركز الضبط عنصراً هاماً فـي نظريـة العزو التي تهتم بالبحث عن أسباب حدوث السلوك، وكيف يعزو الأفراد أسباب ذلك السلوك؟ وهذا يسهم بشكل كبير في زيادة قدرة الفرد على حل المشكلات (الزيات، 2001).

ترى الباحثة أن امتلاك الفرد لمهارات القدرة على حل المشكلات تسهم بشكل كبير فـي تحديد مراكز الضبط لديه وتفسيرها في نطاق قدراته وسماته الشخصية، التي كانـت عـاملا مهما في الأحداث التي أثرت في حياته الشخصية.

وتعد القدرة على حل المشكلات من العمليات العقلية العليا التي تسير في خطوات مرتبة ومنظمة في ذهن المتعلم، بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي تزود المـتعلم بالمهـارات الأدائية لمواجهة الضغوط والمعيقات بكفاية عالية، وتعد مهارات حل المشكلات أسلوبا تعليميا، وبخاصة في هذا العصر لكثرة التغيرات المتسارعة والمشكلات المـصاحبة لهـا (جـروان، 2007).

ولمهارة القدرة على حل المشكلات أهمية كبيرة في العملية التعليمية ينبغـي الوصـول إليها، فهي تساعد المتعلم على استخدام الطريقة العلمية في التفكير وتكسبه المهارات العقليـة الأساسية اللازمة لها (شواشرة، 2004).

يحتل أسلوب حل المشكلات (Problem Solving) مكاناً مهماً فـــي مجـــال تكـــوين المعلومات وحل المشكلة، فهو على مستوى التعلم عملية معقدة لأنها تتضمن استخدام المفاهيم واللغة، والتفكير المنطقي الذي يستخدم المعلومات السابقه بطريقة منطقية منظمة للوصول إلى الحل، ويتطلب تعلم حل المشكلة الربط بين أكثر من قاعدة لتشكيل قواعد جديدة تمكن المتعلم من اتخاذ القرار المناسب تجاه المشكلة، واكتشاف الاســـتجابة الـــصحيحة (Cox & Lmft, 2002).

ويشير دافيدوف (2000) إلى أن الأفراد الذين يمتلكون القدرة علـــى حـــل المـــشكلات يمتلكون أبنية معرفية قوية تسهم في تمثيل جديد وفعال للمشكلة، وان الخطوة الفارقـــة بـــين الناجحين والفاشلين في حل المشكلات اللفظية هي مجموعة من الجمل تعبر عن أو تدل على تصور العلاقات الرياضية بين متغيرين أو أكثر.

فالقدرة على حل المشكلات (Problem Solving Ability) هي قدرة الفـــرد علـــى مواجهة موقف تعليمي تعلمي يشعر فيه بفجوة بين ما يعرفه وما يجب الوصـــول إليـــه ممـــا يتطلب منه التفاعل فردياً وجماعياً لتخطى الفجوة مستعيناً بخبراته السابقة وما يكتـــسبه مـــن تعاونه مع أفراد الجماعة الآخرين (سولسو، 2000).

انطلاقاً من الاهتمام بالطلبة وتنشئتهم تنشئة تربوية جيدة متمشية مـــع مفهـــوم التربيـــة الحديثة، فقد أصبحت الحاجة ماسة إلى تعميق هذا الاهتمام في جميع جوانب الشخصية لا سيما ما يتعلق بالفرد من معتقدات نحو مركز الضبط كأحد متغيرات التنظيم الانفعالي للشخـــصية، وكذلك الدور الهام الذي يلعبه في حياة الفرد النفسية والاجتماعية، ومستقبل المجتمع الفلسطيني عرب (48) مرهون إلى حد بعيد بمستوى الإعداد الذي يناله الأطفال والشباب من الجوانـــب

الثقافية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية، لما له من صلة وتبعية بالتطور الحضاري والتحديث في المجتمعات.

واستجابة لتوصيات العديد من الدراسات والأبحاث التي أشارت إلى الاهتمام بأسلوب حل المشكلات وعلاقة بعض المتغيرات النفسية في تطويره مثل دراسة إكسيانشن وزملائه (Xianchen & atl, 2000) ودراسة جون وماري (June & Mary, 2006) وغيرها من الدراسات، حيث أصبح أسلوب حل المشكلات أسلوباً أساسياً في عملية التعلم والتعليم وذلك يتيح السبيل للتفكير الناقد، والاعتماد على النفس والاستقلالية ومواكبة التغيرات الجارية. كما أن قدرة الفرد على حل المشكلات هي أساس التكيف الشخصي والاجتماعي، وهذا يعزز من محاولة الباحثة لإجراء الدراسة الحالية.

كما أن الدراسات التي أجريت في إسرائيل لفحص علاقة بعض المتغيرات مثل (الجنس، العمر، التحصيل العلمي على القدرة على حل المشكلات لا تزال قليلة ولم تحظ بالاهتمام الكافي، بل لا توجد دراسة عربية تناولت العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات في حدود علم الباحثة.

ومن هنا ترى الباحثة أن إجراء هذه الدراسة سيزودنا بفكرة واضحة نسبياً عن العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات في ضوء متغيرات الجنس، الصف، والتحصيل الدراسي لدى أفراد الدراسة.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة هو تحديد العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في أبوسنان، في ضوء متغيرات الجنس، الصف، والتحصيل الدراسي لدى أفراد الدراسة.

عناصر الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

5. هل توجد علاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في أبو سنان؟
6. هل تختلف العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في أبو سنان باختلاف الجنس؟
7. هل تختلف العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في أبو سنان باختلاف الصف الدراسي؟
8. هل تختلف العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في أبو سنان باختلاف التحصيل الدراسي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الجوانب التي تناولتها حيث إن مركز الضبط متغير أساسي في الشخصية يمثل مكانة مهمة في الدراسات النفسية، ولا يقل المتغير الثاني أهمية عن الأول وهو القدرة على حل المشكلات، وإن مراجعة الأدب النظري يشير إلى أن الأمر يحتاج إلى أجراء المزيد من البحوث والدراسات لتبين طبيعة العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات مما يساعد على الاهتمام بمركز الضبط لدى الطالب في المدرسة.

وتنبع أهمية هذه الدراسة كونها أول دراسة في مدينة أبوسنان تتناول العلاقة بين المتغيرين السابقين، في حدود علم الباحثة، وبالتالي فإن نتائجها يمكن أن توفر معلومات تسهم في لفت النظر إلى أهمية متغيرات الدراسة في البرامج الإرشادية والوقائية.

وقد ترجع أهمية الدراسة إلى الناحيتين التاليتين:

أولا: الناحية النظرية فتعد هذه الدراسة إثراء للمكتبة العربية كمصدر مكمل لسلسلة الدراسات العلمية في هذا المجال وذلك من خلال الأمور التالية:

1. توفير أدب نظري حول مركز الضبط مفاهيمه وأنواعه وتطبيقاته في العملية التعليمية، ومهارة القدرة على حل المشكلات.
2. تحديد طبيعة العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات كمتغيرات مستقلة.

ثانيا: الناحية التطبيقية فيمكن لنتائج هذه الدراسة أن تساعد التربويين في تنمية القدرة على حل المشكلات باعتبارها محصلة نهائية لعمليتي التعلم والتعليم في مختلف المراحل التعليمية الأساسية، والثانوية، والجامعية، كما قد تسهم النتائج في تعريف المدرسين وأولياء الأمور بأنماط السلوك المتوقعة من كل تلميذ وطريقته في التكيف في المواقف المختلفة في ضوء متغيرات الجنس، والتحصيل العلمي والعمر.

مصطلحات الدراسة:

مركز الضبط: عرفت روتر (Rotter) المشار إليها في (الدويكات، 1998) مركز الضبط: بأنه الطريقة التي يدرك بها الفرد العوامل المسببة لسلوكه، وما ينتج عنه من نجاح أو فشل، سواء أكانت كامنة في نفسه، أم صادره عن ظروف وحوادث خارجه عن نطاق سيطرته وقدراته. وبعرف إجرائياً: بأنه مجموع العلامة التي يحصل عليها الطالب على مقياس روتر (Rotter) لمركز الضبط الداخلي–الخارجي المعدل للبيئة العربية، كما هو في الملحق (1).

حل المشكلة: أسلوب يضع المتعلم أو الطفل في موقف حقيقي يُعْمِلون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف (جروان، 2007). ويعرَف إجرائياً : بأنه مجموع العلامات الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال استجاباته على مقياس هبنر وباترسن (Heppner & Petersen) لحل المشكلة المعدل للبيئة العربية، كما هو في الملحق (3).

طلبة المرحلة الثانوية: هم طلبة الصفين العاشر والحادي عشر المنتظمين في الدراسة في مدارس مدينة عكا للعام الدراسي (2009 -2010) وسيتم تحديدهم في عينة الدراسة.

حدود الدراسة:

تحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- **الزمان:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2010/2009م.
- **المكان:** قرية أبوسنان التابعة إلى منطقة عكا.

- **العينة:** طلاب وطالبات الصف العاشر والحادي عشر في مدارس مدينة أبو سنان الثانوية.

- **الأدوات:** اشتملت الدراسة على أداتين هما: مقاييس روترو (Rotter) للضبط (الداخلي– الخارجي) المعربة والمطورة للبيئة الأردنية بوساطة برهوم (1979)، ومقاييس هبنر وباترسن (Heppner & Petersen) لحل المشكلات، المعرب والمقنن من قبل جروان (1986)، حيث قامت الباحثة بتحقيق معاملات الصدق والثبات لهما.

- من الممكن تعميم نتائج الدراسة الحالية بقدر ما يتوفر للأدوات من صدق وثبات، وتشابه المجتمع والعينة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

لما كان الهدف من الدراسة الحالية تحديد العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في قرية أبو سنان، في ضوء متغيرات الجنس، التحصيل الدراسي، والصف الدراسي، لذا تم تناول هذا الفصل كما يأتي:

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

الإطار النظري

بناء على هدف الدراسة الذي يقوم على تحديد العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في قرية أبو سنان، تم تناول الإطار النظري كما يأتي:

1. الإطار النظري المتعلق بمركز الضبط
2. الإطار النظري المتعلق بحل المشكلات
3. الإطار النظري المتعلق بالعلاقة بين مركز الضبط وحل المشكلات.

أولا: مركز الضبط (Lacus of Control):

يعد مركز الضبط من المفاهيم الحديثة والمواضيع المهمة التي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين في علم النفس، وذلك من خلال دراسة السلوك الإنساني الناتج عن التفاعل بين الفرد وبيئته.

ويشير لورينز (Lorenz, 2000) أن جوليان روتر (Julian Rotter) أول من أظهر مفهوم مركز الضبط في نظريتها للتعلم الاجتماعي (Social Learning Theory)، فقد قدمت هذا المفهوم في نسق نظري متكامل، مستندة فيه إلى مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس هما المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية، وتبحث نظرية التعلم الاجتماعي في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وتعد نظرية التعلم الاجتماعي مصدر انبثاق مفهوم مركز الضبط، وتهتم هذه النظرية بمحاولة فهم السلوك الإنساني في المواقف الاجتماعية المعقدة والظروف البيئية التي تؤثر فيه، كما تبحث في أهمية التعزيز وأثره في السلوك، وتشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن السلوك المكافأ يحتمل أن يتكرر بصورة أكثر من السلوك غير المكافأ، وأن سلوك الفرد موجه بدرجة أساسية عن طريق استجابته لعوامل البيئة التي تمكنه من إشباع الحاجات، كما أن الأحداث الماضية في حياة الفرد تعد موجهاً له، لأنه يتعلم من خلالها الطرق التي تساعده في الحصول على المعززات والمكافآت (الشبول، 2004).

والفرد في مجال قدرته المؤثرة في أمور حياته مرتبط بنظرته إلى العلاقة بين سلوكه ونتائج ذلك السلوك، وقد أطلق على هذا الإدراك مصطلح مركز الضبط Locus of Control (Xianchen & atel, 2000).

ويعتبر مفهوم مركز الضبط من متغيرات الشخصية الهامة، يغير السلوك الإنساني في المواقف المختلفة بفعل عوامل وأنماط التنشئة الاجتماعية والظروف المحيطة عبر مراحل النمو (عبدالله، 1996).

وهناك العديد من المحاولات لتعريف مركز الضبط، وتدور معظم التعريفات حول فهم الفرد واعتقاده عن الجهة المسئولة عن سلوكه، فقد عرف دروزه وعبد العزيز (1997) مركز الضبط بأنه: المصدر الذي تنطلق منه العوامل المسببة للسلوك البشري وتؤدي إلى نتائج معينة سواء أكانت هذه النتائج مرضية كالمعززات أم غير مرضية كالعقوبات.

وقد عرفت روتر (Rotter) المشار إليها في (الدويكات، 1998) مركز الضبط بأنـه: الدرجة التي يتقبل الفرد بها مسؤوليته الشخصية عما يحصل له، مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته، وبالتالي فإن هناك مصدراً داخلياً لضبط السلوك، وآخر خارجياً، يقـصد بمركز الضبط الطريقة التي يدرك بها الفرد العوامل المسببة لسلوكه، وما ينتج عنه من نجاح أو فشل، وهل هي كامنة في نفسه، أم صادره عن ظروف وحـوادث خارجـه عـن نطـاق سيطرته وقدراته.

وترى الباحثة أن مفهوم مركز الضبط يقوم على طريقة التفكير التي يسلكها الفرد فـي إدراك العلاقة السببية بين السلوك وتوابعه، فالأفراد ذوو الضبط الداخلي يحمّلون أنفسهم نتائج أعمالهم سواء في النجاح أو الفشل، في حين يعمل الأفـراد ذوو الـضبط الخـارجي بإلقـاء المسئولية في نجاحهم أو فشلهم على ظروف خارجية.

وبالتالي إذا أدرك الفرد العلاقة القائمة بين الأسباب والنتائج، أو بين سلوكه وتوابعه، لا بد وأن يعكس بعض الأنماط السلوكية المختلفة لديه، ويعتمد تفسير هـذه الأنمـاط الـسلوكية المختلفة بين الأفراد على اختلافهم في إدراك مصادر تدعيم سلوكهم. علماً بأن مفهوم الضبط

بمستوياته الداخلية والخارجية كما يشير بكير (2001) يمثل أحد المرتكزات الأساسية لهذا التفسير، فالأفراد ذوو الضبط الداخلي يحمّلون أنفسهم نتائج سلوكهم سواءً في أوقات النجاح، أو الفشل، في حين يعزو الأفراد ذوو الضبط الخارجي مسؤولية نجاحهم، أو فشلهم إلى قوى خارجية مثل الحظ، الصدفة، المعلم، وصعوبة الامتحان.

أبعاد مركز الضبط:

ولمركز الضبط بعدان هما (Schultz & Schultz, 2005):

1. **البعد الداخلي** (Internal locus of Control): وهو البعد الذي يعكس العوامل التي يعتقد الشخص بأنها كانت سبباً في سلوكه وترجع في الوقت نفسه إلى ذاته وقدراته وجهوده وهو المتحكم في بيئته، وأن ما يواجهه من نجاح أو إخفاق يرجع إلى ما يبذله من جهد وما يتصف به من إرادة وتصميم وتحكم في الظروف.
2. **البعد الخارجي** External Locus of control: وهو البعد الذي يعكس العوامل التي يعتقد الشخص بأنها كانت سبباً في سلوكه ولكنها في الوقت نفسه خارجة عن إرادته وتعود إلى الحظ، الصدفة، القدر، فيكون الشخص هنا عاجزاً عن التحكم في بيئته أو السيطرة على نتائج سلوكه.

وترى الباحثة أن أهمية إدراك أبعاد مركز الضبط تتضح في إشارته إلى مدى إدراك الفرد العلاقة السببية بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج، فحين يدرك الفرد أن النتائج التابعة لسلوكه ليست نتيجة لسلوكه الخاص، بل هي نتيجة لتدخل الآخرين أو الحظ أو أي قوى خارجية، فيعد مركز الضبط خارجياً (External)، أي أن القوى الخارجية هي التي تتحكم في أحداث حياته ومصيره وليس له علاقة بها، في حين أن الفرد الذي يدرك أن النتائج التابعة

لسلوكه ترجع إلى قدرته وجهوده أو خصائصه الذاتية، فإن مركز الضبط لديه يكون داخلياً (Enternal)، أي أن أحداث حياته تقع تحت ضبطه وتوجيهه الذاتي.

متغيرات التنبؤ بالسلوك لدى روتر :

يشير المومني (1997) أن التنبؤ بالسلوك في مركز الضبط يتطلب معرفة ثلاثة متغيرات وهي:

1. **قيمة التعزيز (Reinforcements Value)**: ويقصد بها درجة تفضيل حدوث التعزيزات من بين عدة تعزيزات إذا ما تساوت احتمالات ظهور مثل هذه التعزيزات وقد ثبت أن التعزيز هو أحد العوامل الهامة التي تؤثر في سلوك الإنسان، فهناك نوعان من التعزيز من حيث مصدره، وهما: التعزيز الداخلي، ويشير إلى خبرة الفرد وإدراكه للمواقف والأحداث ذات القيمة الإيجابية بالنسبة له، والتي يرى انه حقق ما يريده من خلالها، كما أن سلبية القيمة وإيجابيتها تحددها محصلة التأثيرات الخاصة لتلك القيمة، أما التعزيز الخارجي، فيشير إلى وقوع أحداث ذات قيمة تعزيزيه يمكن التنبؤ بها بالنسبة للجماعة التي ينتمي إليها الفرد.
2. **التوقع (Expectarey)**: حيث تعرف نظرية التعلم الاجتماعي التوقع استناداً إلى اعتقاد الفرد بأن تعزيزاً معيناً سوف يَحدث أثراً عند قيامه بسلوك معين في موقف معين، والتوقع نوعان: توقع خاص، يعتمد على مقدار ما اكتسبه الفرد في موقف معين، وتوقع عام يعتمد على انتقال التعلم من مواقف إلى أخرى.
3. **إمكانية السلوك (Behavior Potential)**، ويقصد به إمكانية حدوث أي فعل في أي موقف.

العوامل المؤثرة في مركز الضبط:

أشارت روتر (Rotter) في نظريتها " التعلم الاجتماعي" إلى وجـــود مجموعـــة مـــن العوامل التي يتأثر بها مركز الضبط، إذ إن مركز الضبط هو نتيجة تفاعل الفرد مع البيئـــة، والتي تعتبر المصدر الرئيس لتعلم السلوك كما أشارت إليها الشجراوي (2003) ومن أهمها:

- أسلوب الضبط الاجتماعي، والمتمثلة بالتأثيرات التي تمارسها الجماعة والمؤســسات الأخرى في سلوك الفرد.
- التوقعات التي تكون لدى الفرد، والمرتبطة بالأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها.
- اللوائح والتعليمات والقيود ودرجـــة إشـــباعها للحاجـــات، وشـــعور الفـــرد بـــالأمن والاستقرار.
- العمل الوظيفي هو جزء من سلوك الشخص العام.
- التعزيزات التي يحصل عليها الشخص، وعلاقتها بالنجاح والفشل، حيث إن تجـــارب الفشل تؤدي إلى العجز مع مرور الزمن.
- المعوقات والعراقيل التي تقف عائقاً أمام تحقيق الأماني والطموحات.
- العقيدة الدينية، كالقضاء والقدر وما يؤمن به الفرد.
- الأسرة والمؤسسات التربوية وما تقدمه من خبرات وما تتيحه لهم من فرص للتفاعـــل مع الأفراد والمتغيرات والبيئة المحيطة بهم.

ويرى غرايبة (2002) أن السلوك الذي يتبعه تعزيز، ويعمل على إيجاد توقع لدى الفرد بأن تكرار هذا السلوك مستقبلاً سيؤدي مرة أخرى إلى تعزيز مماثل، فالسلوك يتحدد بالدرجة

التي يتوقع من خلالها الأفراد أن سلوكهم سيقود إلى الأهداف، بالإضافة إلى التعزيز من خلال تحقيق الأهداف، فالخبرة المكتسبة من سلوك ما نتيجة التعزيز، تقود الفرد إلى توقع هذا السلوك مستقبلاً، ونتيجة لتراكم خبرات الفرد عن هذا السلوك، فإنه يؤدي إلى تطوير نوع من التوقعات المعممة.

هناك فروق في سلوك الأفراد تجاه المواقف التي يواجهونها، وذلك بسبب اختلاف الأفراد في إدراك العلاقات القائمة بين السلوك ونتائجه حيث يرى الشبول (2004) أن هناك فروقاً بين الأفراد في اعتقادهم بمصادر التعزيز، فمنهم من يعتقد بالضبط الداخلي للتعزيز، ممن يعزون النتائج التي توصلوا إليها إلى سلوكهم الخاص، فهؤلاء أكثر قدرة على التحكم، والضبط بمصادر التعزيز، وبالمقابل هناك من يعتقد بالضبط الخارجي للتعزيز، ممن يعزون نتائج سلوكهم إلى عوامل الصدفة، والحظ التي تقع خارج حدود الذات، ولا يستطيعون فهمها، أو السيطرة عليها فهم غير قادرين على ضبط مصادر تعزيزهم بأنفسهم.

من هنا يرى بعض المعالجين النفسيين في ميدان الصحة النفسية أن ذوي الضبط الداخلي هم أكثر قدرة على التكيف، ولديهم اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم والمحيط الخاص، ويتحملون مسؤولية سلوكهم، ويعتبرون أنفسهم مصدر النجاح والفشل بغض النظر عن المسببات (السرطاوي والصمادي، 1996). وقد أكد هوارت (Howartt, 2001) على ضرورة الاهتمام بالعوامل التي تتعلق بمركز الضبط الداخلي، لما له من تأثير على النتاجات الأكاديمية للطلبة.

وتتفق الدراسات النفسية على أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بسمات ايجابية متعددة تشجع على تطور الشخصية، وإمكانية تنمية وتقوية مصدر الضبط الداخلي لدى

الأفراد من خلال عملية التعليم بما يمكن الفرد من القدرة على التحكم ببيئته (المومني، 1997).

وهذا يتفق أيضاً مع ما أشارت إليه النيبال (1994)، أن معظم الأطباء النفسيين يعملون على زيادة مصدر الضبط الداخلي لدى المرضى المترددين عليهم، وأن استجابة المرضى للعلاج هو في حد ذاته دلاله على ارتفاع مستوى ضبطهم الداخلي.

كما أن ذوي الضبط الداخلي لديهم ثقة أكبر بالذات، فهم أكثر استقلالية وأفضل قدرة على حل المشكلات من ذوي الضبط الخارجي، كما أن أحكامهم مستقلة عن مطالب الآخرين ورغباتهم، بينما يتصف ذوو الضبط الخارجي بأنهم أكثر انصياعاً وأسهل إقناعاً وأكثر قبولاً للمعلومات من الآخرين، ولديهم دافعية أقل وأنهم أكثر عرضة للاضطراب النفسي ولديهم ميلٌ أعلى للانتحار (الدويكات، 1998).

وفي تفسير ذلك فإن الأمر يعود بدرجة ما إلى اعتقاد الأفراد ذوي الضبط الخارجي بأن مصيرهم الشخصي ليس ضمن نطاق سيطرتهم في حين يرى ذوو مركز الضبط الداخلي أنهم يتحكمون بمصيرهم، مما يسهم في قيامهم بوظائفهم بطريقة أكثر فاعلية. (جبريل، 1996).

ويؤكد أبو قعدان (2002)، أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي كما أشارت إليه روتر يتمتعون بالعديد من المزايا، كالحذر الشديد والانتباه للمواقف المختلفة والتي تزودهم بمعلومات مفيدة لما سيكون عليه سلوكهم في المستقبل، وإعطاء قيمة أكبر لتعزيز مهاراتهم لكي يكونوا أكثر اهتماماً بقدراتهم وإمكاناتهم، ومقاومة المحاولات المغرية للتأثير فيهم، أما ذوو الضبط الخارجي فيتصفون بالسلبية العامة، وقلة المشاركة والإنتاج، ويرجعون الحوادث الإيجابية أو

السلبية إلى عوامل خارجية، ويفتقرون إلى الإحساس بوجود قدره داخلية، وانخفاض درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج سلوكهم.

وهناك عدة أشكال للضبط الخارجي، تتمثل بما يأتي (السرحان، 1996؛ والدويكات، 1998):

- ضبط الحظ أو الصدفة (Luck or Chance): هذا النوع يمثل اعتقاد الفرد بأن العالم غير قابل للتنبؤ، أو أن التأثيرات الحتمية وغير الخاضعة للعقل من وجهة نظر الفرد تعد مسئولة عن الأحداث.
- القدر (Fate): وهو اعتقاد الفرد بأنه لا يستطيع أن يتدخل، أو يغير مسار الأحداث لأنها مقدره سلفاً.
- ضبط الآخرين الأقوياء (Powerful Others): يمثل اعتقاد الفرد بأن التأثير على الأحداث التي تواجهه يكون في أيدي أفراد آخرين أكثر قوة ونفوذاً منه وأنه ضعيف مقارنة بتأثير الآخرين وقوتهم.
- عدم القدرة على الفهم والتنبؤ (Prediction & Understand less): يمثل اعتقاد الفرد بأن الحياة معقدة جداً بحيث لا يمكن التنبؤ بها، أو بأحداثها إذ تختلط عليه الأمور فلا يفهمها ولا يستطيع التحكم بها.

ويرى هيلي وزيكلر (Hjelle and Ziegler, 1992) بأنه ليس هناك فصلٌ تام بين الطرفين، بل يجب أن ينظر إلى الأمر باعتبار طرفا الضبط الداخلي والضبط الخارجي متصلين ويقع الناس على نقاط بين الطرفين ومعظمهم في الوسط، مما يعني أن قليلاً من الناس ذوو توجه داخلي أو خارجي، بدرجة كبيرة.

وقد يكون الفرد داخلي الضبط في بعض المواقف وخارجي الضبط في مواقف أخرى إلا أن هناك سيطرة إلى حد ما لأحد التوجهين لدى الفرد، وقد وضعت روتر (Rotter, 1966) استبانه مكونه من تسع وعشرين فقرة ذات بديلين تعكس معتقدات الفرد حول العوامل التي توجه حياته وتتحكم بنتائج سلوكاته. اعتمد عليه الباحثون فيما بعد في الكشف عن مركز الضبط لدى الأفراد.

ثانياً: الإطار النظري المتعلق بحل المشكلات Problem Solving :

لقد حظي موضوع القدرة على حل المشكلات بأهمية كبيرة عند التربويين، لما لـه من آثار واضحة في تدريب الطالب على مهارات التفكير العليا، وزيادة فاعلية هذا الأسـلوب في تناول المواقف والتحديات المختلفة، من خلال تفسيرها واقتراح الحلول المناسبة لها.

ويشير مفهوم حل المشكلات إلى مجموعة العمليات التي يقوم بها الفـرد مـستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب علـى موقـف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حـل لـه (Cox & Lmft 2002).

ويرى ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) أن حل المشكلة عملية يسعى الفرد من خلالهـا إلى تخطي العوائق التي تقف في طريق الحل أو الهدف. ويعـرف مورسـند (Moursund) المشار إليه في أبو رياش ويوسف (2008) حل المشكلة بأنها العملية الذهنية التي يواجه فيها الفرد مشكلة ويتشكل فيها هدف يسعى الفرد إلى الوصول إلى حالة توازن معرفي.

فالقدرة على حل المشكلة عملية ذهنية يستخدم فيها الفرد قدراته العقلية للانتقـال مـن الحالة غير المرضية إلى الحالة التي يتم فيها حل المشكلة وهي حالة الهدف. فأسـلوب حـل

المشكلة هو أسلوب يضع المتعلم أو الطفل في موقف حقيقي يُعْمِلون فيه أذهانهم بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف (جروان، 2007).

في حين يرى بعض التربويين بأنه إستراتيجية أو مجموعة خطوات يتبعها الفرد من أجل الوصول إلى حالة الرضا أو النجاح أو التغلب على العقبات التي تعترضه وتحول دون تحقيق أهدافه، ويتحدد بمستوى إدراك الفرد لكفاءته الذاتية في حل المشكلة، ودرجة الثقة في الحل، ورد الفعل الانفعالي أثناء الحل (الأعسر، 2007).

وتعتبر الدراسة العلمية لأسلوب حل المشكلات، واتخاذ القرار، وغيرها من العمليات العقلية، كالإحساس، والانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتخيل، والتفكير، والتعلم من الأمور الأساسية لدراسة كيفية تكوين وتناول المعلومات، حيث تهتم هذه العمليات وغيرها بالأساليب التي يستخدمها الفرد للحصول على المعرفة، أو الحصول على المعلومات من البيئة التي يعيش فيها، وذلك على افتراض أن الوظائف النفسية أو العمليات العقلية، إنما تتوسط بين البيئة المثيرة للفرد، والمعرفة أو المعلومات التي تتحقق لديه في النهاية، والتي تظهر في شكل بعض مظاهر من السلوك القابل للملاحظة والقياس (Rosemarie, 2002)

يتضح مما سبق أن المشكلة هي عائق أو عقبة موجودة في موقف ما يحول بين الفرد والوصول إلى هدفه، بينما حل المشكلة يتصف بما يأتي (حبيب، 2003؛ جروان، 2007):

1. عملية تفكير مركبة تتضمن قيام الفرد بعمل يهدف إلى إزالة الغموض الذي يتضمن موقف المشكلة.

2. مهارة تعنى إنجاز الفرد لعمل ما في خطوات منطقية بنجاح وفى أقل وقــت ممكــن وبدون أخطاء.
3. عملية يمكن تعلمها وإجادتها بالممارسة والتدريب.
4. سلوك موجة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية ومعرفية.
5. اكتشاف استجابة جديدة صحيحة لموقف جديد تستطيع إزالة العائق وتمكن الفرد مــن الوصول إلى هدفه.

الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات

تنطوي عملية حل المشكلة على عائق يثير التوتر والقلق لدى الفرد ويزيد من مثابرتــه ودافعيته للتخلص منه، وتختلف الاتجاهات النظرية في تفسير أسلوب حــل المــشكلات تبعــاً لاختلاف تفسيرها لعملية التعلم، وفيما يلي عرض لبعض الاتجاهات النظرية المفسرة لأسلوب حل المشكلات.

أولاً: الاتجاه السلوكي

ويسمى باتجاه الارتباط بين المثير والاستجابة كما يرمز لــه بــالرمز (م ــ س) فــأن الارتباط المتعلم يكون بين مثير واستجابة، وأن التعلم يمثل ميلاً مكتسباً لــدى الكــائن الحــي للاستجابة بطريقة معينة عندما يواجه بمثير معين في موقف ما، فالتلميذ يتعلم أن يرفــع يــده للإجابة إذا سأل المعلم سؤالاً يعرف الإجابة عنه، ويشعر بالخوف عندما يطلب منه التوجه إلى مكتب مدير المدرسة، هذه كلها تمثل استجابات حركية وعقلية وانفعالية يتعلم الفرد إصــدارها في حالة وجود مثيرات خارجية معينة، ولذلك فإن إجابة علم النفس السلوكي عن سؤال مــاذا نتعلــم؟ هي: نحن نتعلم الارتباطات السابقة (الشرقاوي، 2003).

ويقوم هذا الاتجاه في تناوله لأسلوب حل المشكلات على عدد من الفروض هي (الزيات، 2001):

1. يتعلم الكائن الحي حل المشكلة عن طريق المحاولة والخطأ.
2. يحدث التعلم بصورة تدريجية مع تكرار المحاولات ويقاس بتناقص الزمن أو عدد الأخطاء.
3. تكون الاستجابات الأولى للحل عشوائية ثم تتحول تدريجياً إلى قصديه عن طريق الاختيار والربط.
4. يعمل كل من التعزيز والتكرار على تقوية الروابط العصبية بين المثير والاستجابة المعززة، قوة الاستجابة دالة لكل من نمط المثيرات ودرجة استعداد الكائن الحي والتفاعل بينها.

ووفقاً لهذا الاتجاه فإن الفرد عندما تواجهه مشكلة جديدة يجمع من خبراته الماضية ما يلائم المشكلة الجديدة، ويستجيب للعناصر المشتركة بين المشكلة الجديدة ومشكلات قديمة مألوفة، أو وفقاً للجوانب المشتركة بين الموقف الجديد والمواقف المشابهة التي واجهها من قبل فإذا لم يتوصل إلى الحل نتيجة لهذا لجأ إلى المحاولة والخطأ، مستخرجاً من مستودع سلوكه استجابة بعد أخرى حتى يعثر على حل للمشكلة (Adams & et al, 2000).

وهذا يعنى أن المتعلم يواجه الموقف المشكل بسلسلة معقدة من المثيرات والاستجابات المترابطة نتيجة للخبرات السابقة، ومجموعة من العادات المختلفة من حيث القوة والترتيب الهرمي، ويحاول الوصول إلى الحل باستخدام هذه العادات مراعياً قوتها وترتيبها أي يبدأ في البحث عن الحل باستخدام العادات الأضعف والأبسط، وينتقل تدريجياً إلى استخدام العادات الأكثر قوة وتعقيداً، حتى الوصول إلى الحل المناسب.

ثانيا: الاتجاه المعرفي

ويسمى اتجاه الارتباط بين المثيرات، فالتعلم يمثل ميلاً مكتسباً لدى الكائن الحي لتوقـع أحداث متتالية عندما يظهر مثير معين في موقف معين فمثلاً وقوف الـسائق عنـد ظهـور الإشارة الحمراء، فإن السائق لا يتعلم بطريقة آلية أن يستجيب للضوء بـالوقوف، بقـدر مـا يتعلـم معنى ظهور الضوء الأحمر، الذي يجعله يتعلم توقع وقوع حادثـة أو متابعـة رجـل الشـرطة له في حالة عدم الاستجابة بالوقوف، وبالتالي فإنه يستفيد من هذه المعرفة في تقرير مـا يفعلـه، وبذلك فإن إجابة الاتجاه المعرفي عن سؤال: ماذا نتعلم؟ نحـن نـتعلم هـذه المعرفة (الشرقاوي، 2003).

فأصحاب هذا الاتجاه يرون أن المشكلة هي انعدام توازن في المجال المعرفـي يجـب إصلاحه عن طريق إعادة بناء أو تشكيل هذا المجال في هيئة توازن جيد أو شكل منتظم، ولقد أكدوا على الحاجة إلى التفكير المثمر لاكتساب الاستبصار في الحلول الممكنـة للمـشكلات، فالمتعلم يبدأ إدراك الشكل أولاً، وبعدها يفحص التفاصيل (جمل، 2001).

وعملية الاستبصار ليست دائماً عملية تعلم تؤدى إلى توصل المتعلم إلى الحل المطلوب فجأة، بل إنها في الغالب عملية تعلم تدريجي، يدرك فيها المتعلم العلاقات المختلفة في الموقف ويحاول تنظيمها في وحدات جديدة تؤدى إلى تحقيق الهدف، فيمكن الإفادة منها أثنـاء حـل المشكلات، عن طريق الاهتمام بحصر المجال الكلى للمشكلة، بحيث ينظر إليها الفـرد مـرة واحدة، وهذا يساعد على إدراك العلاقات التي توصل إلى الحل إذا ما أغفلنا بعـض أجـزاء المشـكلة أو نظرنا إليها من زاوية واحدة، من غير أن نستوعب كل جـزء فيهـا لأن هـذا سيؤدى إلى إعاقـة عمليـة الوصول إلى الحـل السليم (أبو جادو، 2000).

وتوجد أربعة أنواع من الحلول الاستبصارية للمشكلات هي:

1. الحل الفجائي: وهو حل يبدأ ببعض النشاط ثم يتوقف النشاط ويمر الفرد بفترة ارتباك وحيرة، ولكنه لا يلبث أن يصل فجأة إلى الحل المطلوب.
2. والحل التدريجي: وفيه يقوم الفرد بمحاولات عديدة أو بأنواع من النشاط وبعضه غير موجه ولا يلعب الفهم دوراً أساسياً في التوصل إلى الحل .
3. الحل الثابت: وفيه يتوصل الفرد إلى الهدف بعد عدد من الخطوات مع فهم كل خطوة واكتشاف ما في الموقف من علاقات يعاد تنظيمها تدريجياً حتى يفرض فروضاً تستبعد تماماً ويتكرر إذا لم يصل إلى الحل الصحيح.
4. والحل المباشر: وفيه لا يحتاج الفرد إلى خطوات بين إدراك المشكلة والتوصل إلى الحل.

ويفترض جانييه وجود ثمانية أنماط متنوعة للتعلم، تتدرج في ثمانية مستويات هرمية بدءاً بتعلم الإشارة وانتهاءً بتعلم حل المشكلات، وهذا النمط الثامن يستلزم ويتضمن إيجاد علاقات هرمية بين المفاهيم والقواعد بحيث يمكن التوصل إلى استراتيجيات ملائمة لحل المشكلة وتعديل هذه الاستراتيجيات حتى يمكن تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً وحلها، ويعتمد تعلم حل المشكلات على القواعد والاستراتيجيات، ولكي يتحقق حل المشكلة ينبغي أن يتقن المتعلم جميع المفاهيم والقواعد التي تتصل بالمشكلة .

ثالثا: اتجاه معالجة المعلومات:

إن الاتجاهين السلوكي والمعرفي لحل المشكلات قد أدّيا إلى بحوث مهمة: فبعض تنبؤاتهما أكدتها البحوث، والبعض الآخر لم يتم تدعيمه بعد، غير أن أي من الاتجاهين ليست لديه الأدلة التجريبية الكافية لفهم نشاط حل المشكلات من خلال الخصائص المختلفة لكل

نظرية منهما، وقد أدى هذا إلى اندماج فروضهما ليكونا معاً النموذج العام لتجهيز ومعالجة المعلومات كطريقة لحل المشكلات، وفيه يعد الفرد أداة ذاتية النشاط لتجهيز ومعالجة المعلومات مستخدماً المسارات العامة والفرعية في عملية التجهيز والإعداد (الزيات، 2001).

ولكن على الرغم من المعرفة التي يمكن أن توفرها نماذج معالجة المعلومات، والتي تسهم في زيادة معرفتنا وفهمنا للسلوك البشرى، فإنها لا تبرر صدق الافتراض الأساسي الذي تقوم عليه، وهو التشابه بين عمل الحاسب الآلي والنشاط السيكولوجي للإنسان إن هذا الافتراض لا يمكن قبوله على نحو مطلق، لوجود العديد من المتغيرات الأخرى كالدافعية، والخبرات، والتي تسهم بدرجات متفاوتة في النشاط التفكيري البشرى، إن الحاسب الآلي غير قادر على التكيف مع المشكلة التي تواجهه كما هو الحال بالنسبة للإنسان وإنما يمارس العمليات التي يفرض عليه المبرمج القيام بها (أبوجادو، 2000).

نماذج حل المشكلة:

وهناك عدد من نماذج أسلوب حل المشكلات، حيث وصف كل من نيون (Nunn, et al, 2000) وبرانس فورد و ستين (Bransford & Stein 1995) نموذجاً يسمى IDEAL حيث يتضمن:-

- التعرف على المشكلة Identify the Concern :- ويقصد به تحديد الانطباع الأولي لدى القائم بتطبيق الأسلوب ولمدى فاعلية وأهمية التدخل، ومدى ملاءمة استخدام هذا الأسلوب.

- تحديد المشكلة Define the Problem :- ويقصد به تحديد عناصر المشكلة، أو ما هو الفرق بين ما يفعله الفرد الآن وبين ماذا يتوقع أن يفعل؛ وهنا يحدد بشكل دقيق وظيفة الأسلوب، وما هي الأحداث السابقة واللاحقة وطبيعة المشكلة.
- استكشاف خيارات التدخل Explore Intervention Options: هذه المرحلة تعتمد بشكل خاص على اختيار أسلوب التدخل والذي يـرتبط بـشكل مباشـر بالنتـائج المتوقعة، مثل العمل على تخفيف مستوى التوتر لدى الأفراد، ويكون التركيز هنـا على التعاون بين الأفراد واستخدام عصف الدماغ.
- تنفيذ الخطة Action the Plan :- والمقصود هنا تنظـيم المعلومـات، وتحليلهـا وتوضيح مدى ارتباطها مع الخطة التي وضعت في البداية.
- النظر إلى النتائج Look at Results :- وتكون من خلال مراجعة، ومقارنة النتائج القبلية مع النتائج البعدية، وكذلك مقارنة النتائج مع نتائج البرامج السابقة.

استراتيجيات حل المشكلات:

لكي يتمكن الفرد من الوصول إلى حل المشكلة لابد أن يـستخدم إسـتراتيجية معينـة ومهارات محددة وليس هناك إستراتيجية واحدة لحل جميع المشكلات فكل نوع من المشكلات له إستراتيجية خاصة به ولكن بصفة عامة هناك سمات مشتركة لاستراتيجيات حل المشكلات ورغم اختلاف المشكلات التي يمكن أن يواجهها الأفراد فإن هناك خطوطاً عريضة تـشترك فيها معظم الاستراتيجيات المتبعة في حل المشكلات، ويمكن تعليم هذه الاستراتيجيات للأفراد لأنها تساعدهم في إيجاد الحلول الفعالة ولعل أبسط هذه الاستراتيجيات تتكون مـن العناصـر

الأربعة التالية: فهم المشكلة، والتخطيط للحل، ومعالجة المهام، ومراجعة الموقف أو التقــويم الشامل (جروان، 2007؛ الأعسر، 2007).

واستراتيجيات حل المشكلات تعنى مجموعة الأساليب التي يستخدمها الفرد لفهم واستحضار المعلومات المرتبطة بالموقف المشكل والتي يشتق منها بناءه لخطط الحل وتقييمها بشكل أكثر مرونة وفاعلية (Wieman, 2007).

ويوجد نوعان من استراتيجيات حل المشكلات هما الإستراتيجية العامة وهى خطة شاملة محددة المعالم مصممة للوصول إلى حل المشكلة ومنها المحاولة والخطأ، والقائمة المنظمــة، والتبسيط والبحث عن نمط، والتجريب، والاستنباط، والعمــل مــن النهايــة إلــى البدايــة، والاستراتيجية المعينة أو المساعدة وهى خطوات وسيطة يستخدمها الباحث في البحث عن حل للمشكلة في إطار استخدامه للخطة العامة كمعين أو كمساعد له في الوصول إلى الحل منهــا (الزيات، 2001؛ جمل، 2001).

1. إستراتيجية تحليل الوسائل – الغايات Means- Ends Analysis Strategy و تقوم على تحليل محددات المشكلة في صورتها المقدمة والغايات المستهدفة وتنطوي على اســتخدام الوسائل وتوظيفها للوصول إلى الغايات والحكم على مدى ملاءمة كل من الوسائل المتاحة والغايات التي يتعين الوصول إليها أو تحقيقها بمعنى اختزال الفروق بين ما هو كائن وما يجب أن يكون الحل
2. إستراتيجية العمل بالجمع بين الأمام والخلف Combination of Working Forward & Working Backward Strategy وتقوم على أساس تمكن القائم بالحل بالتحرك أو الاتجاه الأمامي أي من المعطيات إلى الهدف أو من البداية إلى النهاية للوصول إلى نتيجة مستخلصة عن سابقتها، والتحرك أو الاتجاه الخلفي أي من الهدف متجهاً نحو المعطيــات

لبناء الاستنتاجات للحل، وتقوم هذه الإستراتيجية على القفز في الاستنتاج وتحليل ما وراء المعلومات المعطاة أو المقدمة والقيام بمسح محددات الموقف المشكل ومعطياته بصورة دينامية، وتعتمد هذه الإستراتيجية على الخطوات التالية:

- إعادة بناء معطيات المشكلة، وفيها تتم ترجمة كل فقرة من المعطيات إلى تمثلات داخلية فرضية مع إحداث التكامل بينها وبين ما هو ماثل في البناء المعرفي وله علاقة بهذه المعطيات لتنتج في النهاية تمثلات قائمة على المعنى لمعطيات المشكلة .
- بناء تمثلات رياضية نوعية، وتمثل الاهتداء بالهدف المطلوب وفيها يبحث مستخدمو إستراتيجية تحليل الوسائل الغايات عن الأرقام والكلمات المساعدة المذكورة فى معطيات المشكلة في حين يحاول مستخدمو إستراتيجية العمل بالجمع بين الأمام والخلف بناء نموذج للمشكلة عبارة عن تمثلات خاصة بالفرد تمثل فروضاً تقوم على أسس موضوعية، وتمثل هذه الفروض بناء خطة حل المشكلة من خلال فصل عناصر المجال عن بعضها وإعادة تركيبها بطريقة مختلفة خاصة بإدراك القائم بحل المشكلة.
- بناء خطة الحل، بعد أن يضع القائم بالحل التمثلات التي يعتقد أنها ذات علاقة بالوصول إلى الحل، يكون مستعداً لوضع الحسابات الضرورية لحل المشكلة، وفى حالة استخدام إستراتيجية تحليل الوسائل الغايات فلا بديل للقائم بالحل سوى ما توصل إليه حتى إذا كان خطأ وفى المقابل فمستخدم إستراتيجية العمل بالجمع بين الأمام والخلف والتي قام ببناء خطته للحل على أساسها والتي يحتفظ بها فى ذاكرته العاملة يمكنه اختبار صحة فروضه للوصول إلى الحل، كذلك فإنه يستطيع بسهولة وضع أكثر من بديل للحل والوصول إلى موضع الخطأ، ومن ثم فهو يتحكم فى عمليات الحل.

خطوات حل المشكلة :

إن نشاط حل المشكلات هو نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب والتي يمكن تحديد عناصرها وخطواتها بما يلي (جروان، 2007):

1. الشعور بالمشكلة: وهذه الخطوة تتمثل في إدراك معيق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد .
2. تحديد المشكلة: هو ما يعني وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها
3. تحليل المشكلة: التي تتمثل في تعرف الفرد/ التلميذ على العناصر الأساسية في مشكلة ما، واستبعاد العناصر التي لا تتضمنها المشكلة.
4. جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة: وتتمثل في مدى تحديد الفرد/ التلميذ لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة
5. اقتراح الحلول: وتتمثل في قدرة التلميذ على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما.
6. دراسة الحلول المقترحة دراسة نافذة: وهنا يكون الحل واضحاً ، ومألوفاً فيتم اعتماده، وقد يكون هناك احتمال لعدة بدائل ممكنة، فتتم المفاضلة بينها بناءً على معايير نحددها .
7. الحلول الإبداعية: قد لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة، ولذا يتعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف، وللتوصل إلى هذا الحل تمارس منهجيات الإبداع المعروفة مثل العصف الذهني وتآلف الأشتات.

ثالثاً: العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات

إن علم النفس يسعى إلى تفسير السلوك الإنساني في محاولة لتعديله بالصورة المناسبة فالسلوك الإنساني ناتج عن عملية التفاعل بين الفرد وبيئته، ويعتبر مركز الضبط من أهم السمات الشخصية التي تلعب دوراً كبيراً في القدرة على التنبؤ بدوافع الفرد وأدائه وسلوكه في المواقف الحياتية، وان معرفة الفرد وإدراكه لمدى التحكم المتاح له يعتبر من محددات سلوكه وتكيفه الشخصي وهذا يختلف من شخص إلى آخر. ويعد مركز الضبط عنصراً هاماً في نظرية العزو التي تهتم بالبحث عن أسباب حدوث السلوك وكيف يعزو الأفراد أسباب ذلك السلوك (الزيات، 2001).

ويعد التفاعل بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات من المفاهيم الهامة في علم النفس لما يتعرض له الإنسان في مراحل حياته من ضغوط نفسية مختلفة في الشدة، وما يحيط به من ظروف، وإن هذه الضغوط التي يتعرض لها الفرد في حياته لها آثار على الجوانب النفسية والشخصية والأكاديمية والعملية بالنسبة للفرد بشكل خاص، وعلى الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بالنسبة للمجتمع بشكل عام، فقلق الامتحان والتحصيل ونمط التنشئة الأسرية في تربية الذكور والإناث وطريقة التعامل مع كل منهما حسب جنسه، والمرحلة العمرية التي يمر فيها، وغيرها من العوامل التي تعد من أشكال الضغوط النفسية التي تؤثر على الفرد (الشرقاوي، 2003).

وقد ترتبط القدرة على حل المشكلات بمركز الضبط بنوعيه الداخلي والخارجي، فقد حظيت باهتمام عدد من الدارسات والتي أكدت في معظمها أهمية على مركز الضبط لدى الطلبة مثل دراسة جون وماري (June & Mary, 2006) ودراسة جوري وزملائه (Jory & atl, 1997)، ودراسة واير وصالح (Ware & saleh, 1986).

فالاعتقاد بأن الجوانب الخارجية للبيئة تملك التحكم بالنجاح أو الفشل يسهم في الفشل، وإذا لم يدرك الطالب أن نتائجه أو موقف المعلم منه أمور تعتمد على جهده، فسيكون مدفوعاً بشكل ضعيف نحو النجاح، ومن المتوقع أن ينجز نفس الطالب المهمات بشكل أكثر فاعلية إذا اعتقد أنه مسئول عن النجاح أو الفشل بغض النظر عن موقف المعلم، وهذا ما توصلت إليه بعض الدراسات من أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر ضبطا داخلياً من ذوي التحصيل المنخفض (الشبول، 2004).

وإن حل المشكلة هو موقف يسير فيه المتعلم خطوات مترابطة ومتواصلة، ويحدد لكل خطوة معياراً للنجاح فيها حسب ما يرى السلوكيون ذلك، في حين يرى المعرفيون أن حل المشكلات يتم وفق إستراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ أو اكتشاف علاقات تؤدي إلى حل المشكلة. إن تعلم حل المشكلات يرفع أداء الطلبة ويجعل التعلم ذا معنى كما يشجع الطلبة على المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية (أبورياش ويوسف، 2008؛ نبهان، 2008). وتولد عند الطلبة نوعاً من الإحساس العالي بالمشاكل، وإدراك الاختلافات في المعلومات مع توليد مجموعة من الأفكار أو الفرضيات وفحص هذه الفرضيات بهدف الوصول إلى قرار (المصري، 2003) وبين ناوفور (Nawfor, 2001) إن قيام الطالب بحل المشكلة وما يرتبط بها من مهارات ينمي عندهم القدرة على التفكير المنطقي، والتفكير الإبداعي والناقد، حيث تعتبر هذه الأنواع ضرورية لمهارة حل المشكلات لأن نجاحه في حل المشكلات ينمي ثقته بنفسه وبقدراته (جرجس، 2002). وهذه لها دور كبير في الوعي والإدراك لعوامل الضبط الداخلي للفرد.

فالأفراد ذوو الضبط الداخلي أكثر إدراكا وأكثر استعداداً للتعلم من محيطهم وأكثر ميلاً إلى السيطرة، ويملكون القدرة على حل المشكلات من ذوي الضبط الخارجي. وترى روتر

(Rotter) أن هناك فروقاً بين الأفراد في اعتقادهم بمصادر التعزيز، فهناك من يمتلكون ضبطاً داخلياً للتعزيز وهم الذين يعزون ما يحدث لهم في سلوكهم الخاص وبالتالي فهم قادرون على ضبط مصادر تعزيزاتهم بأنفسهم، وهناك من يمتلكون ضبطاً خارجياً للتعزيز وهم الذين يعتبرون أن ما يحدث لهم ناتج عن الصدفة أو الحظ .

ويلاحظ من الدراسات أن لدى ذوي مركز الضبط الداخلي ثقة أكبر بالذات فهم أكثر استقلالية، وأفضل قدرة فيما يتعلق بحل المشكلات من ذوي مركز الضبط الخارجي (Hjelle and Ziegler, 1992). ويستطيعون أن يحددوا سلوكهم بأنفسهم، ويسعون إلى تحسين ظروفهم البيئية، ويتخذون مواقف إيجابية إزاء ما يحدث من حولهم، ويكونون أقرب إلى التوافق النفسي (دويك، 1998).

وإن ذوي مركز الضبط الداخلي أكثر ميلاً إلى البحث عن معلومات تتعلق بالمهام التي توكل إليهم، وهم أعلى دافعية وإنجازاً ويبذلون جهداً أكبر في المهام التي تتطلب نشاطا عقلياً مقارنة بذوي الضبط الخارجي (Ross, 1992).

وهذا لا يعني أن ذوي التوجه الداخلي لديهم سمات جيدة باستمرار وأن التوجه الخارجي يتضمن جميع السمات السيئة، فإذا شعر ذوو التوجه الداخلي بأنهم يمتلكون قدرة على الضبط مبالغاً بها وتتجاوز حدود الواقع فقد يتعرضون إلى الصدمات (Rotter, 1975).

ثانياً: الدراسات السابقة

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين مفهوم مركــز الــضبط لمــستوييه (داخلــي وخارجي) ومفهوم القدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة عكا، لذا سيتم تناول الدراسات ذات الصلة بمشكلة الدراسة في هذا الفصل من الأقدم إلى الأحدث من خــلال تقسيمها إلى ثلاثة أقسام وهي كما يأتي:

1. الدراسات السابقة في مركز الضبط
2. الدراسات السابقة في حل المشكلات
3. الدراسات السابقة في العلاقة بينهما

أولاً: الدراسات السابقة في مركز الضبط

قام روبنسون (Robinson, 1989) بدراسة العلاقة بين متغيرات العمر والجنس ومركز الضبط والقدرة الابتكارية لدى طلبة مرحلتي (البكالوريوس والدكتوراه) وذلــك علــى عينــة مكونة من (152) طالباً و(67) طالبة من جامعة سان فرانسيسكو، (32) طالبــاً مــن كليــة كاليفورنيا للفنون والمهن، و(53) طالب دكتوراه من مؤسسة كاليفورنيا للدراسات المتكاملــة، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه ين الطــلاب ذوي الــضبط الــداخلي والقــدرة الابتكارية.

وأجرى اليعقوب ومقابلة (1994) دراسة هدفت إلى تقصي التباين في درجــات مركــز الضبط لدى الطلبة الجامعيين باختلاف متغيرات: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراســي، وقد اشتملت عينة الدراسة على (721) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وطبــق عليهم مقياس روتر (Rotter) لقياس مركز الضبط الــداخلي والخــارجي المعــرب، للبيئــة

الأردنية، وقد استخدم الباحثان اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، لتحليل النتائج التي أشارت إلى أن الإناث يملن إلى مركز الضبط الخارجي أكثر من الذكور.

وقام الدويكات (1998) بدراسة بحثت في العلاقة بين مركز الضبط والأفكار العقلانية واللاعقلانية ومدى تأثرهما ببعض المتغيرات وتكونت العينة فيها من (546) طالباً وطالبة جامعية واستخدمت الدراسة مقياس روتر (Rotter) للضبط الداخلي، والخارجي، ومقياس الأفكار العقلانية واللاعقلانية، وتوصلت النتائج إلى أن مركز الضبط السائد لدى عينة الدراسة هو مركز الضبط الخارجي، أي أن من يمتلك مركز الضبط الخارجي تكون لديه أفكار لاعقلانية بنسبة أعلى وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تعزى إلى متغير الجنس.

كما قام بارك وكم (Park & Kim, 1998) بإجراء دراستين للتحقق من العلاقة بين النمط السلوكي ومركز الضبط والتحصيل الأكاديمي، وباستخدام المعايير التي طورها بارك لأول مرة عام (1995)، قامت الدراسة الأولى بتحليل النمط السلوكي ومركز الضبط لدى طلاب مرتبة الشرف في الجامعات والذين حصلوا على بعثات مقارنة مع مركز الضبط لدى ذوي مستوى التعليم المتدني، أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي مستوى الكفاءة العالية في التعلم مقارنة مع ذوي المستوى المتدني، أظهروا نتائج دالة على مركز الضبط الداخلي بدرجات أعلى ونتائج أقل فيما يتعلق بالمركز الضبط الخارجي.

وفي دراسة قامت بها لورنز (Lorenz, 2000) هدفت إلى تعرف نوع مركز الضبط وعلاقته بمفهوم الذات لدى الطلبة المعلمين (قبل الخدمة) وعلاقته ذلك بالأسلوب الذي يتبعه هؤلاء المعلمون في المواقف الصفية. تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المعلمين الذين أنهوا برنامج إعداد المعلمين للطفولة المبكرة في جامعة بسن سون ستاوس، وكان عددهم

(51) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقات دالة إحصائيا بين مفهوم الذات ونوع مركز الضبط والممارسات الصفية، كما تبين أن معظم المعلمين يميلون إلى الاعتقاد بالضبط الداخلي.

وأجرى فلوري (Flouri, 2006) دراسة طولية هدفت استقصاء تأثير الرعاية الوالدية ومركز الضبط وتقدير الذات على الإنجاز الأكاديمي للأبناء على المدى البعيد، وقد بلغت عينة الدراسة (2904) أفراد من الذكور والإناث من الأطفال الذين ولدوا عام 1970 في كل من انجلند وسكوتلاند وويلز، وكان من ضمن مقاييس الدراسة مقياس مركز الضبط، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين درجة اهتمام الأم من جهة ومركز الضبط الناتج التعليمي لدى الابن في عمر 26، فقد تنبأ مركز الضبط الداخلي بالمستوى الأكاديمي بعد (16) سنة.

وأجرى سيزو وكوكنج (Suizzo & Kokung, 2006) دراسة لمعرفة أثر الاندماج الوالدي في تكوين مركز الضبط الداخلي لدى الأبناء على عينة مكونة من (249) طالبا وطالبة من طلبة المجموعات العرقية في الولايات الأمريكية المتحدة من أصل أمريكي وأوروبي وأسيوي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدعم العاطفي كان أكبر متنبئ في بناء مركز ضبط داخلي لدى أبناء المجموعات العرقية من أصل أمريكي وأوروبي.

وقامت عبويني (2008) بدراسة هدفت إلى بناء نموذج سببي للكشف عن أثر متغيرات الاندماج الوالدي ومركز الضبط ودافعية الإنجاز الأكاديمي من جهة على التفكير الإبداعي من جهة أخرى. وقد تكونت عينة الدراسة من (338) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي، وكان من ضمن أدوات الدراسة مقياس روتر لقياس مركز الضبط، وكان

من بين نتائج الدراسة أن هناك آثارا مباشرة للتنشئة والطموح على التفكير الإبداعي وأخرى غير مباشرة لمتغيرات التنشئة الأكاديمية والطموح والمثابرة.

الدراسات السابقة في حل المشكلات

أجرى هاجا ورفاقه (Haaga et al, 1995) دراسة حول العلاقة بين النقص في مهارة حل المشكلات وكل من القلق والاكتئاب والاعتمادية، أجراها على (115) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة طبق عليهم مجموعة من المقاييس منها قائمة حل المشكلات ومقياس للاعتمادية وقائمة بين للاكتئاب، وقائمة (بيك) للقلق أظهرت النتائج أن النقص في مهارة حل المشكلات قد اقترن بالقلق والاكتئاب، وأن التوجه الإيجابي نحو حل المشكلات يرتبط عكسياً بالاعتمادية وشدة أعراض القلق والاكتئاب. وتبين أن هناك ارتباطات بين النقص في مهارة حل المشكلات، والصعوبات في العلاقات الاجتماعية كالمكانة بين الرفاق والعزلة الاجتماعية والميل إلى تجنب مواجهة المشكلات.

وبحثت دراسة عبد العزيز (2000) فاعلية برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على أسلوب حل المشكلات في التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (100) معلمة بمرحلة رياض الأطفال، طبق عليهن اختبار الإلمام المعرفي لأسلوب حل المشكلات، والمقياس الإدراكي الأسلوب حل المشكلات وذلك قبل تطبيق البرنامج المقترح ثم أعيد التطبيق بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج، وباستخدام اختبار "ت"، ومعامل الارتباط أظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الأداء " القبلي والبعدى " للمعلمات في اختبار الإلمام المعرفي، وذلك لصالح التطبيق البعدى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الأداء "القبلي والبعدى" للمعلمات في

المقياس الإدراكي لأسلوب حل المشكلات ، وذلك لصالح التطبيق البعدى وكذلك وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين درجات المعلمات في كل من اختبار الإلمام المعرفي لأسلوب حل المشكلات والمقياس الإدراكي لأسلوب حل المشكلات .

وقامت داود (2000) بدراسة هدفت إلى فحص فعالية برنامج إرشادي جمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض شدة المشكلات التي تعاني منها طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن في المدرسة الأردنية. تألفت عينة الدراسة من 16 طالبة من الصف الخامس و16 طالبة من الصف السابع و20 طالبة من الصف الثامن الأساسي، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية والضابطة في الصفين الخامس والسابع على قائمة الحاجات الإرشادية بينما لم يكن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الصف الثامن ذا دلالة إحصائية.

وتناولت دراسة أبو المعاطى (2001) المشار إليه في الزيات (2001) تأثير كل من نوع المعلومات " رمزية / سيمانتية، ومقدارها قليلة – متوسطة – كبيرة، ومستواها فئات – علاقات على مستوى الأداء في حل المشكلات، وتكونت العينة من (200) طالب وطالبة بالجامعـــة منهم (88) طالباً، (112) طالبة وباستخدام تحليل التباين واختبار " ت " وطريقة شيفيه أظهرت النتائج : اختلاف متوسطات درجات الطلاب في حل المشكلات باختلاف نـــوع المعلومات (رمزية – سيمانتية) وذلك لصالح المعلومات الرمزية واختلاف متوسطات درجات الطلاب في حل المشكلات باختلاف مستوى المعلومات (فئات – علاقات) وذلك لصالح مستوى علاقات المعلومات وكذلك اختلاف متوسطات درجات الطلاب في حل المشكلات باختلاف مقدار المعلومات (قليل – متوسط – كثير) وذلك لصالح المقدار الأكثر واختلاف مستوى أداء الطلاب في حل المشكلات باختلاف تفاعلات نوع ومقدار ومستوى المعلومات.

وبحثت دراسة عناني (2001) تأثير اختلاف التكوين العقلي والبنية المعرفية على الأساليب المعرفية وحل المشكلات. وتكونت العينة من (640) طالبة بالصف الثالث الثانوي بقسميها العلمي والأدبي طبق عليهن اختبار القدرات العقلية الأولية واختبار الاستدلال المجرد واختبار العلاقات المكانية واختبار الأسلوب المعرفي واختبار حل المشكلات. وباستخدام تحليل التباين واختبار " ت" كان من نتائج الدراسة : اختلاف مستوى الأداء في حل المشكلات باختلاف كل من : مستوى التكوين العقلي (عالي، متوسط، منخفض)، ومحتوى التكوين العقلي (القدرة الاستدلالية /القدرة المكانية) والبنية المعرفية (علمية / أدبية).

وبحث فاى (Phye, 2001) إمكانية تعلم أسلوب حل المشكلات، وانتقال هذا النوع من التعلم إلى مجالات التعلم الأخرى، وتكونت العينة من (120) طالباً وطالبة بالجامعة منهم (60) طالباً، (60) طالبة ، تم تقسيمهم إلى خمس مجموعات بواقع (24) طالباً وطالبة بكل مجموعة، المجموعة الأولى تتعلم أسلوب حل المشكلات مع تقديم نصائح أو إرشادات إجرائية وتنفيذية لها، والثانية يقدم لها مجموعة نصائح وإجابات فورية للأسئلة، والثالثة تغذية راجعة تصحيحية، والرابعة تغذية راجعة معلوماتية وإجابات فورية، والخامسة ضابطة، وبعد الانتهاء من مرحلة التعلم طبق عليهم جميعاً مجموعة من المشكلات اللفظية ثم أعيد تطبيقها مرة أخرى بعد فترة ثلاثة أسابيع، وباستخدام تحليل التباين واختبار شيفيه أظهرت النتائج أن أفضل المجموعات هي مجموعة التغذية الراجعة التصحيحية مقارنة بالمجموعات الأخرى، وكذلك إمكانية انتقال تعلم أسلوب حل المشكلات حيث أفادت المجموعات من التعلم القبلي في إنجاز المشكلات خلال القياس المؤجل.

وتناولت دراسة سلافا وآخرين (Slava & etal, 2001) أثر التدريب على إستراتيجية صياغة الأمثلة على مهارات حل المشكلات، وتكونت العينة من (44) طالباً

بالمدرسة الثانوية، طبق عليهم برنامج تدريبي لتحسين أسلوب حل المشكلات، ومجموعة من المشكلات اللفظية0 وباستخدام اختبار (ت) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحـصائية عند مستوى (0.05) بين القياسين القبلي والبعدى على مهام حل المشكلات وذلك لصالح القياس البعدى وأن إستراتيجية صياغة الأمثلة تؤدى إلى تحسين مستوى أداء الطلاب في مهام حـل المشكلات، وبالقياس التتبعى على ثلاث مراحل متتالية وجد أن انتقال أثر تعلم الإسـتراتيجية المقترحة انتقال إيجابي بحيث أدى إلى سهولة تعلم الطلاب وزيادة مستوى أدائهم فيها

أجرى كازدي (Cassidy, 2002) دراسة هدفت استقصاء العلاقة بين أسلوب حل المشكلات ودافعية الإنجاز والاكتئاب النفسي وفاعلية الأفراد في حالة طوارئ وهمية، وتألفت عينة الدراسة من (107) متطوعين بأعمار من 18- 50 عاما في مدينة لندن ببريطانيا، واستخدم استبانه حل المشكلات المؤلفة من (24) فقرة وتتضمن هذه الاستبانة ستة عوامل لأسلوب حل المشكلات وهي الإحساس بالعجز وضبط حل المشكلات والأسلوب الإبداعي والثقة المرتبطة بحل المشكلات وأسلوب التجنب وأسلوب المقاربة، واستخدم استبانه كازدي لدافعية الإنجاز وهي تتألف من(49) فقرة تقيس (7) عوامل لدافعية الإنجاز هي أخلاقية العمل وشدة الحرص على اكتساب الأشياء والهيمنة والسعي نحو التفوق وروح المنافسة وطموح المكانة والإتقان. أما الأداة الثالثة المستخدمة في الدراسة فهي استبانه لقياس الاكتئاب النفسي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ظهور تأثيرات رئيسة دالة بين علامة دافعية الإنجاز والعلامات الكلية لحل المشكلات. أما ما يتعلق بأسلوب حل المشكلات فكانت المجموعات الثلاث تختلف فيما بينها بوجود ميل أكثر نحو زيادة علامات أساليب حل المشكلات مع ازدياد احتمالية البقاء.

وبحثت دراسة دى سوتى وآخرين (De Soete & etal, 2003) تحسين أسلوب حل المشكلات من خلال برنامج تدريبي يحتوى استراتيجيات متنوعة (ما وراء المعرفة، المعرفة، تنميـــة الدافعيـــة) وتكونت العينة من (237) تلميذاً وتلميذه بالصف الثالث الابتدائي منهم (123) تلميذاً، (114) تلميذه، طبق عليهم اختبار للذكاء اللفظي الجمعي، وقائمة حل المشكلات الحسابية قبلياً 0 وبعد الانتهاء من التدريس وفقاً للبرنامج المقترح تم تطبيق الأدوات بعدياً وباستخدام تحليل التغاير، أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً لمستوى الذكاء على الأداء في قائمة حل المشكلات الحسابيـــة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى وذلك لصالح القياس البعدى.

وأجرى حبيب (2003) بعض البرامج المستخدمة في تنمية أســلوب حل المشكلات، مع تقديم عرض تفصيلي للإستراتيجيات المتنوعة التي تم استخدامها وهى: التفكير الناقد والتفكير الإبتكارى والتفكير التحليلي والأنشطة المصاحبة لهذه البرامج، وقدم دليلاً لأنشطة التفكير في حل المشكلات يتضمن: كيف تكون مستعداً لحل المشكلة، وكيف تبدأ بحث المشكلة، وفهم استراتيجيات حل المشكلة، وتطبيق الاستراتيجيات والأنشطة المستخدمة في حل المشكلة، والانتقال إلى حل المشكلة، كما تناول بالدراسة والتحليل: محاولات تقييم مهارات التفكير في حل المشكلات الاجتماعية، وإستراتيجيات حل المشكلات التعليمية، وكيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات خلال المناهج الدراسية، وتوافر فرص تعليمية أفضل، واستخدام شبكات المعلومات والإنترنت في تعلم أسلوب حل المشكلات .

كما أجرى شواشرة (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات الارتباطية بين القدرة على حل المشكلات ومتغيرات دافعية الإنجاز والسعة العقلية والتفكير الناقد والسرعة المعرفية، وقد تألفت عينة الدراسة من (738) طالبا وطالبة من طلبة الصفين التاسع والعاشر

الأساسيين تم اختيارهم بالمعاينة العشوائية العنقودية واستخدم الباحث في الدراسة اختبار واطسون للتفكير الناقد واختبار دافعية الإنجاز لريماوي واختبار السعة العقلية لجان باسكاليوني واختباري السرعة المعرفية والقدرة على حل المشكلات اللذين أعدهما الباحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات الخمسة التي تضمنها النموذج السببي كانت جميعها دالة إحصائيا.

الدراسات السابقة ذات العلاقة بين مركز الضبط وحل المشكلات:

تهدف دراسة واير وصالح (Ware & Saleh, 1986) إلى فحص العلاقة بين مركز الضبط الزوجي والقدرة على حل على المشكلات الزوجية، وقد تكونت عينة الدراسة من (88) زوجاً أعمارهم ما بين (32-67) وطبق عليهم مقياس روتر (Rotter) أما قياس القدرة على حل المشكلات قيم من خلال أشرطة فيديو والتعامل المباشر والمصادف مع حالات الخلاف الزوجي، وكان من أهم النتائج وجود العلاقة الوطيدة بين مركز الضبط وقدرة الأزواج على حل المشكلات.

وأجرى جوري وزملاؤه (Jory & etal, 1997) دراسة ركزت على تطوير نظام حل المشكلات الزوجية مع أبنائهم المراهقين من خلال فحص العلاقة بين القدرة على حل المشكلات العائلية وعلاقتها بمركز الضبط، ولتحقيق هدف الدراسة أجرى تحليل نوعي على جلسات حل المشكلة المسجلة بالفيديو من (38) عائلة شملت الأب والأم وابنهم أو ابنتهم المراهق، وركز التحليل على كيفية حل العائلات لمشكلاتهم العائلية مع أبنائهم، وكان من أهم النتائج تفاعل حل المشكلة العائلي يعود إلى مركز الضبط العائلي الخارجي الاستبداد التعاوني والفردي.

وأجرى إكسيانشن وزملاؤه (Xianchen & atl, 2000) دراسة هدفت إلـى تحـري العلاقة بين أحداث الحياة ومركز الضبط وبين المشكلات السلوكية بين (1365) مراهقا صينيا وكان من أهم أدوات الدراسة التقرير الذاتي للشباب وقائمة تدقيق أهداف الحياة ومقياس مركز الضبط للأطفال، وكان من أهم النتائج انتشار المشاكل السلوكية والعاطفيـة وكانـت بنـسبة 10,7% وأن (13) حدثاً من أحداث الحياة السلبية كان السبب الرئيس فيه المجال الأكـاديمي والعلاقات الشخصية وكانت درجة العلاقة بين مركز الضبط الخارجي والمـشاكل الـسلوكية عالية.

كما أجرى جون وماري (June & Mary, 2006) دراسة هدفت إلى تحري العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على أداء مهارات حل المشكلات لدى طلبة الصف السادس الابتـدائي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (155) طالباً من نفس الجنس، وأجرى عليهم اختبـار لحل المشكلات، قسم إلى عدة مهمات من أهم النتائج عدم وجود علاقة بين مركـز الـضبط واستراتجيات مهارة حل المشكلات كما لم يكن هناك علاقة بين تركيب المهمة وإسـتراتيجية حل المشكلات.

التعليق على الدراسات السابقة:

نلحظ على الدراسات ذات الصلة أن الدراسة الوحيدة التي شملت متغيري الدراسة هي دراسة أجنبية وهي دراسة جون وماري (June & Mary, 2006) في حين نجد دراسات مركز الضبط جاءت مع مغيرات عديدة مثل الأفكار اللاعقلانية في دراسة الدويكات (1998) ومع مفهوم الذات في دراسة لورنز (Lorenz, 2000) ومع الاندماج الوالدي في دراسة أخرى أخذت كل متغير من متغيرات الدراسة الرئيسة مركز الضبط وحل المشكلات بشكل مستقل عن المتغيرات الأخرى كما في سيزو وكوكنج (Suizzo & Kkung, 2006) ودراسة عبويني (2008).

أما المتغيرات الأخرى المرتبطة مع القدرة على حل المشكلة مثل دافعية الإنجاز والاكتئاب النفسي مثل دراسة كازودي (Cassidy, 2002) والسعة العقلية والتفكير الناقد في دراسة شواشرة (2004). ويلحظ اتفاق الدراسة مع كثير من الدراسات في المتغيرات التابعة مثل التحصيل والجنس والمرحلة الدراسية حيث إن أغلب الدراسات اشتملت على هذه المتغيرات. ولكن من خلال استعراض الدراسات السابقة فهي الدراسة الوحيدة في البيئة العربية التي بحثت العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات في حدود علم الباحثة.

الفصل الثالث

الطريقـــــة والإجــــــــراءات

تضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الدراسة للإجابـــة عـــن الأسئلة حيث تم وصف مجتمع وأداتي الدراسة وطرائق التحقـــق مـــن صـــدقهما وثباتهمـــا، ومتغيرات الدراسة والمعالجات الإحصائية المستخدمة للوصول إلى النتائج.

منهجية الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسات والبيانات المراد الحصول عليها تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة النفسية، كما هي في الواقع ويعبر عنها تعبيراً كمياً ولفظيا، من خلال استخدام أداتي الدراسة لجمع البيانات وتحليلها كميا.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفين العاشر والحادي عشر المنتظمـــين فـــي الدراسة في المدارس الحكومية في قرية أبوسنان للفصل الدراسي الأول من العـــام الدراســـي (2010/2009م)، البالغ عددهم (558) طالباً وطالبة، ينقسمون إلى (300) طالـــب و(258) طالبة، ويتميز مجتمع الدراسة عن غيره من المجتمعات بالضغط الذي يواجهه جراء الاحتلال، وما يترتب عليه من المشاكل النفسية مثل القدرة على التوافق مع البيئـــة الجديـــدة وظـــروف الاحتلال.

جدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجنس والصف

الصف العاشر		الصف الحادي عشر	
ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
166	136	166	122
302		266	
558			

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة من مدرسة أبوسـنان الثانويـة، وبالطريقـة العشوائية البسيطة من أفراد المجتمع الكلي والممثلة بـ(150) طالباً وطالبة، بما نسبته (27)، والجدول الآتي يبين عينة الدراسة حسب المتغيرات.

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والصف والتحصيل

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	72	0.48
	أنثى	78	0.52
الصف	العاشر	87	0.58
	الحادي عشر	63	0.42
التحصيل	مرتفع	32	0.21
	متوسط	73	0.49
	منخفض	45	0.30
المجموع		**150**	**100.0**

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة واختيار الأداتين الآتيتين:

الأداة الأولى: مقياس روتر لقياس مركز الضبط الداخلي – الخارجي.

قامت الباحثة باستخدام مقياس روتر (Rotter) للضبط الداخلي- الخارجي بصورته المعربة والمطورة للبيئة الأردنية (برهوم، 1979)، يتألف المقياس من تسعة وعشرين زوجاً من الفقرات، منها ستة أزواج من الفقرات وضعت للتمويه، وباقي الفقرات الثلاث والعشرين تعبر عن اتجاهات داخلية وخارجية نحو مصادر التعزيز.

وتتطلب الإجابة عن هذا المقياس أن يقرأ المفحوص كل فقرة على حدة (تتكون الفقرة من زوج من العبارات) ثم يضع دائرة حول رمز العبارة التي يوافق عليها من تلك الفقرة. وتعتبر الفقرات في هذا المقياس من نوع فقرات الإجابة الجبرية (Forced-choice Item) لأن على المفحوص أن يرجح موافقته على إحدى العبارتين فقط في الفقرة حتى لو لم يكن يوافق على هاتين العبارتين أو كان يوافق عليهما معاً. لذلك فإن درجة (الصفر) على المقياس هي الحد الأدنى الذي يمكن أن يحصل عليه المفحوص والتي تعبر عن عدم وجود اتجاه خارجي لديه أصلاً، أما الدرجة (23) فهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص حين يكون مركز الضبط لديه خارجياً تماماً.

صدق المقياس:

قامت روتر (Rotter) بإجراء تحليل عاملي للبيانات المتجمعة من تطبيق هذا المقياس على (400) فرد (200 ذكر و200 أنثى)، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي أن نسبة كبيرة من التباين قد تجمعت في عامل واحد، وأن عدة عوامل منفصلة والتي كونتها فقرات قليلة قد فسر كل منها قدراً يسيراً من التباين. وهذه العوامل الإضافية لم تكن بدرجة من الثبات تخولها بتكوين مقاييس فرعية ضمن المقياس الكلي، كذلك فقد تم استخراج الصدق التمييزي للبيانات المجتمعة من تطبيق المقياس على مجموعات مختلفة في مستوى التكيف، وقد استطاع المقياس أن يميز بين هذه المجموعات مما يؤكد انسجام المقياس مع البناء النظري الذي انطلق منه.

كما قام برهوم (1979) معرب المقياس بالتأكد من صدق المقياس عن طريق اعتماد آراء المحكمين حول اتجاه الفقرات المكونة له، إذ وزع المقياس على خمسة محكمين من مدرسي علم النفس في كلية التربية في الجامعة الأردنية وطلب الباحث منهم بوساطة ورقة تعليمات أضيفت أمام فقرات المقياس أن يحكموا على اتجاه كل فقرة وذلك بوضع كلمة "داخلي" أو "خارجي" إلى يمين كل فقرة في الفراغ المخصص لها، وبعد جمع الأوراق من المحكمين وتحليلها، تبين أنهم أجمعوا على اتجاه خمس وثلاثين عبارة من العبارات واعتبرت أنها تتمتع بصدق المفهوم 100%، أما العبارات الإحدى عشرة الأخيرة، فقد حصلت تسع عبارات منها على تأييد أربعة محكمين من أصل خمسة أي بنسبة (80%) فاعتبرها صادقة أيضاً، كما حصلت عبارة واحدة على تأييد ثلاثة محكمين من أصل خمسة وقد اعتبرها صادقة أيضاً، إذ إن نسبة الاتفاق على اتجاهها كانت (60%)، أما العبارة الأخيرة فقد حصلت على

تأييد محكم واحد من أصل خمسة، على أنها تقيس الاتجاه نفسه الذي وضعت لقياسه، لذا قـــام برهوم بتعديل صياغتها فحصلت بعد التعديل على تأييد المحكمين كافة الذين عرضت عليهم.

وفي إجراء إضافي للتأكد من صدق المقياس، لجأ برهوم (1979) إلى توزيع المقيـــاس على مجموعتين عمريتين مختلفتين أولهما من طلبة الدبلوم في الجامعة الأردنية وعددهم (63) طالباً وطالبة والثانية من طلبة البكالوريوس وعددهم (50) طالباً وطالبة، ثم حـسبت النـسبة التائية فظهر فرق بين متوسطي أداء المجموعتين على المقياس، وكان هذا الفـرق ذا دلالـــة إحصائية عند مستوى (α = 0.001). أي أن عينة الدبلوم قد أظهرت ضبطاً داخلياً أكثر من مجموعة طلبة مرحلة البكالوريوس في الجامعة. وقد اتخذ معرب المقياس نتيجة هذه الدراسة بالإضافة إلى آراء المحكمين فيما يتصل باتجاه الفقرات على أنهما دلالتـا صـدق كافيتـان للصورة المعربة لمقياس روتر لضبط التعزيز الداخلي– الخارجي.

كما قامت الباحثة بالتحقق من دلالات صدق مقياس روتر (Rotter)، بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في كليـــات التربية ومن ذوي التخصص في علم النفس، وذلك بهـدف الوقـوف علـى دلالات الـصدق الظاهري (صدق المحتوى) للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة وبيئتها الجديدة، وتم التحكـيم وفق المعايير الآتية: ملاءمة الفقرات للمقياس، سلامة صياغة الفقرات، مدى ملاءمة الفقـرات للمجالات التي أدرجت فيها، ومدى وضوح المعنى مـن الناحيـة اللغويـة، وأي ملاحظـات وتعديلات يرونها مناسبة وتساعد على إخراج أداة الدراسة بصورة تعمل على تحقيق أهـداف الدراسة. وكانت تعديلات المحكمين تعديلات لغوية، حيث لم يكن هناك أي حذف أو تعـديل. والملحق رقم (5) يبين أسماء المحكمين للمقياس.

ثبات الأدوات:

قامت روتر (Rotter) باستخراج دلالات ثبات المقياس من خلال القيام بعدة دراسات، ففي دراسة تألفت عينتها من (100) فرد (50 ذكراً، و50 أنثى)، بلغت معـــاملات الارتبـــاط المستخرجة بطريقة التجزئة النصفية والمصححة بمعادلة سبيرمان بـــراون، للـــذكور (0.65) وللإناث (0.79)، ولكامل العينة (0.73). وقد بلغت معاملات الارتباط المـــستخرجة حـــسب معادلة كيودر ريدتشارسن (21) لنفس العينة، الذكور (0.70) وللإناث (0.76) وكامل العينة (0.73)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بطريقة الإعادة على عينات مختلفة بـــين (0.55- 0.78) (برهوم، 1979).

كما قام برهوم باستخراج معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية، كان الفاصل الزمني بين تقـــديم الاختبـــار وإعادته أسبوعاً واحداً، حيث بلغ معامل الثبات بين درجات المفحوصين في مرتي التطبيـــق للمقياس (0.78) واعتبرت هذه النتيجة مقبولة لأغراض البحث العلمي (برهوم، 1979).

كما قامت الباحثة بالتأكد من ثبات المقياس، من خلال تطبيـــق الأداة علـــى عينـــة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيقين، وذلـــك باســـتخدام طريقة الاختبار وإعادته (Test- Retest) ثم حساب معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات، حيث كان معامل ثبات مقياس مركز الضبط (0.87)، كما تم حساب معامل الاتـــساق الداخلي لفقرات الاستبانة حسب معادلة "كرونباخ ألفا" وكان معامل الثبـــات لمركـــز الـــضبط (0.85)، وهذا يدل على درجة ثبات مقبولة لأدوات الدراسة، وصلاحيتها لأغراض التطبيق.

مفتاح تصحيح مقياس مركز الضبط:

تم تصحيح الأداء على مقياس مركز الضبط الداخلي والخارجي بصورته النهائية على النحو الآتي:

1. الفقرات رقم (2، 6، 7، 9، 16، 17، 18، 20، 21، 23، 25، 29) تعطى علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عنها بالرمز (أ) وتعطى (صفر) عند الإجابة عنها بالرمز (ب).
2. الفقرات رقم (3، 4، 5، 10، 11، 12، 13، 15، 22، 26، 28) تعطى علامة واحدة لكل فقرة عند الإجابة عنها بالرمز (ب) وتعطى (صفر) عند الإجابة عنها بالرمز (أ).
3. تمثل الإجابة التي تتراوح درجاتها بين (0–8) ذوي الضبط الداخلي، في حين تمثل الإجابة التي تتراوح درجاتها بين (9–23) ذوي الضبط الخارجي.

الأداة الثانية: مقياس مهارة حل المشكلات

تم الاعتماد على قائمة حل المشكلات، لتقييم مهارات حل المشكلات لدى عينة الدراسة، التي وضعها بصورتها الأصلية كل من هبنر وبترسن (Heppner & Petersen, 1982) والمعربة والمقننة من قبل جروان (1986)،

ولأغراض هذه الدراسة وللتأكد من صدق وثبات الأداة وصلاحيتها للاستخدام لأغراض الدراسة الحالية، تم استخراج دلالات الصدق من خلال:

صدق مقياس حل المشكلات:

قام جروان (1986) باستخراج الصدق المنطقي (صدق المحكمين) من خلال عرض الأداة على مجموعة من المحكمين في كلية التربية والذين يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس والإرشاد النفسي، حيث حذف منها (3) فقرات وأبقى (29) فقرة (16) منها ذات اتجاه إيجابي و(13) ذات اتجاه سلبي والتي جاءت أرقامها كالتالي:

1- الفقرات الإيجابية: (5، 6، 7، 8، 9، 11، 13، 15، 16، 17، 18، 20، 21، 22، 27، 28).

2- الفقرات السلبية: (1، 2، 3، 4، 10، 12، 14، 19، 23، 24، 25، 26، 29).

وتتمتع الأداة بمستويات من المصداقية والدقة مما دعا العديد من الباحثين إلى استخدامها في العديد من الأبحاث والدراسات (زواوي، 1992; جروان، 1986; حمدي، 1998). وقام الكريباني (2007) بعرض القائمة بصورتها المعربة والمقننة من قبل جروان (1986) على (5) محكمين من أساتذة الإرشاد النفسي وعلم النفس في جامعة الكويت وكلية التربية الأساسية في دولة الكويت، ممن يحملون درجة الدكتوراه في تلك التخصصات للتعرف على مدى ملاءمة الأداة لأغراض الدراسة الحالية.

كما قامت الباحثة بتحقيق الصدق للأداة من خلال عرضها بصورتها المعربة والمقننة من قبل جروان (1986) على (10) محكمين من أساتذة الإرشاد النفسي وعلم النفس والقياس والتقويم، ممن يحملون درجة الدكتوراه في تلك التخصصات للتعرف على مدى ملاءمة الأداة لأغراض الدراسة الحالية. وتم التحكيم وفق المعايير الآتية: ملاءمة الفقرات للمقياس، سلامة صياغة الفقرات، مدى ملاءمة الفقرات للمجالات التي أدرجت فيها، وأي

ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة وتساعد على إخراج أداة الدراسة بصورة تعمـل علـى تحقيق أهداف الدراسة.

وكانت تعديلات المحكمين تعديلات في الصياغة اللغوية، وتم حذف فقرة واحدة بناء على ملحوظات المحكميين لتصبح الأداة بصورتها النهائية مكونة من (28) فقـرة. والملحـق رقم (5) يبين أسماء المحكميين للمقياس، أما عن الفقرات الإيجابية والسلبية للأداة بـصورتها النهائية بعد تعديلات المحكميين فهي كما يأتي:

1. الفقرات الإيجابيـة: (5، 6، 7، 8، 9، 11، 13، 14، 15، 16، 17، 19، 20، 21، 26، 27).
2. الفقرات السلبية: (1، 2، 3، 4، 10، 12، 14، 18، 22، 23، 24، 25، 28).

ثبات مقياس حل المشكلات:

قام جروان باستخراج ثبات المقياس على غرار الأداة الأصـلية بطريقـة الإعـادة وبفاصل زمني بلغ أسبوعين. وقام الكريباني (2007) باستخراج الثبات من خـلال طريقـة الإعادة بفاصل زمني بلغ أسبوعين ما بين الأداء الأول والثاني على نفس عينة تقنين الصدق وعددهم (15) طالبة من مجتمع الدراسة وبلغ معامل الارتباط ما بين الـدرجات علـى الأداء الأول والثاني (0.83) حسب معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية و(0.86) لبعد التوجه العام لحل المشكلات و(0.76) لبعد جمع المعلومات عن المشكلة و(0.72) لبعـد اتخـاذ القـرار و(0.80)لبعد توليد البدائل.

كما قامت الباحثة بالتأكد من ثبات المقياس، من خلال تطبيـق الأداة علـى عينـة استطلاعية من طلبة المرحلة الثانوية في قرية أبو سنان بلغ عـددها (50) طالبـاً وطالبـة،

وبفاصل زمني أسبوعين بين التطبيقين، وذلك باستخدام طريقة الاختبار وإعادتـــه (Test – Retest) ثم حساب معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات، حيث كان معامــل ثبــات للمقياس (0.82)، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي لفقــرات المقيــاس حــسب معادلــة "كرونباخ ألفا" وكان معامل الثبات للمقياس (0.86)، وهذا يدل على درجــة ثبــات مقبولــة لأدوات الدراسة، وصلاحيتها لأغراض التطبيق.

مفتاح تصحيح مقياس حل المشكلات:

أما فيما يتعلق بتصحيح المقياس فقد تم الاعتماد على تدريج خماسي لتصحيح الأداة يتراوح ما بين موافق بشدة (5) درجات وموافق (4) درجات وغير متأكد (3) درجات، وغير موافق (2) وغير موافق بشدة (1) عند الإجابة عن فقرات الأداة ذات الاتجاه الإيجابي ويــتم عكس هذه القيم عند الإجابة عن الفقرات السلبية، وتتراوح الدرجة الكلية على الأداء ما بــين (28–140) درجة، وتصف الدرجات المرتفعة امتلاك المفحوص لتقييم ذاتي مرتفع لمهاراته وفعاليته الذاتية في حل المشكلات، في حين تصف الدرجات المنخفضة والتــي تقتــرب مــن الدرجات الدنيا من الأداء، إلى افتقار المفحوص إلى تقييمات إيجابية حول قدراته علــى حــل المشكلات. وتم تقسيم الأداء على فقرات أدوات الدراسة إلى ثلاثة مستويات وفقاً لمدى الفئــة الذي يتراوح بين (1–5) على النحو الآتي:

1. المستوى المنخفض : وتتراوح درجاته بين (1– 2.33)
2. المستوى المتوسط : وتتراوح درجاته بين (2.34 – 3.67).
3. المستوى المرتفع : وتتراوح درجاته بين (3.68 – فأكثر).

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى) .
- الصف: وله مستويان (العاشر، الحادي عشر)
- التحصيل: وله ثلاث فئات (مرتفع- متوسط- متدنٍ).

المتغيرات التابعة:

- درجات الطلبة على مقياس مركز الضبط.
- درجات الطلبة على مقياس حل المشكلات.

إجراءات الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تمت الإجراءات وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداتي الدراسة بصورتهما النهائية، بعد التأكد من صدقهما وثباتهما من خلال عرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والقياس والتقويم، بالإضافة إلى تطبيقهما على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاستخراج دلالات صدق وثبات أداتي الدراسة.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة البحث العلمي في الجامعة، موجه إلى المدارس المستهدفة بالتطبيق من أجل الحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة كما هو في الملحق (6).
- القيام بزيارة المدارس التي جاءت ضمن أفراد عينة الدراسة، وذلك بعد تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، في ضوء عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي.

- القيام بتقديم شرح عن أهداف الدراسة وأغراضها، وبيان أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وستعامل بسرية.
- توزيع أداتي الدراسة على أفراد العينة وإعطاؤهم الوقت الكافي في الإجابة عن فقرات الاستبيان.
- جمع البيانات والقيام بتصنيفها وتدقيقها، والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، ومن ثم إدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام حزمة التحليل الإحصائي الاجتماعي(SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج، ووضع التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب معامل ارتباط بيرسون بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات،

وللإجابة عن السؤال الثاني والثالث والرابع استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب معامل ارتباط بيرسون بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات تبعا لمتغير الجنس، والصف والتحصيل. كما تم استخدام اختبار (Z) لفحص دلالة الفروق الإحصائية.

الفصل الرابـــع

نتائـــج الدراســـــــة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا، وفي ضوء هدف الدراسة سيتم في هذا الفصل عرض النتائج بعد معالجتها إحصائياً، حيث جاءت النتائج مرتبة حسب أسئلة الدراسة كما يأتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل هناك علاقة بين مركــز الــضبط والقــدرة علـــى حـــل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للعلاقـــة بـــين مركـــز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا، والجدول (3) يوضح ذلك

جدول (3)

معامل ارتباط بيرسون بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة الدلاله
مركز الضبط	82.33	5.699	0.193-	*0.05
القدرة على حل المشكلات	14.43	3.33		

ملاحظة: دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يتبين من خلال الجدول (3) أنه توجد علاقة ارتباطيه بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات حيث بلغ معامل الارتباط (− 0.193)، ويتبين كذلك من خلال قيمة معامل الارتباط أن العلاقة بين المتغيرين علاقة عكسية (سلبية). أي أنه كلما اتجه مركز الضبط نحو الداخل كان الفرد أقدر على حل المشكلات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا باختلاف الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا وفقاً لمتغير الجنس، وتم احتساب قيمة (Z) للفرق بين معاملات الارتباط والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

اختبار (Z) للفروق بين معاملات الارتباط وفقاً لمتغير الجنس

		القدرة على حل المشكلات		قيمة (Z)
		ذكور	إناث	
مركز الضبط	معامل الارتباط (R)	−0.328	−0.246	0.625
	الدلالة الإحصائية	0.003	0.037	
	العدد	72	78	

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى متغير الجنس في العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا باختلاف الصف الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا وفقاً لمتغير الجنس، وتم احتساب قيمة (Z) للفرق بين معاملات الارتباط، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

اختبار (Z) للفروق بين معاملات الارتباط وفقاً لمتغير الصف الدراسي

		القدرة على حل المشكلات		قيمة (Z)
		العاشر	الحادي عشر	
مركز الضبط	معامل الارتباط (R)	−0.202	−0.155	-0.28
	الدلالة الإحصائية	0.135	0.305	
	العدد	87	63	

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى متغير الصف في العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تختلف العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا باختلاف التحصيل الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب معامل ارتباط بيرسون بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات تبعا لمتغير التحـــصيل، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

اختبار (Z) للفروق بين معاملات الارتباط وفقاً لمتغير التحصيل

		القدرة على حل المشكلات				قيمة (Z)
		متدنٍ	متوسط	مرتفع		
مركز الضبط	معامل الارتباط (R)	0.097−	0.201−	0.562−	متدنٍ ومتوسط متوسط ومرتفع متدنٍ ومرتفع	-0.5455 -1.9656 - 2.2298
	الدلالة الإحصائية	0.413	0.186	0.001		
	العدد	45	73	32		

يتبين من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) في العلاقة الارتباطية لمركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في قرية أبو سنان تبعا لمتغير التحصيل، بين فئتي التحصيل المتدني والمرتفع لصالح التحصيل المرتقع، وبين فئتي التحصيل المتوسط والمرتفع لصالح التحصيل المرتفع.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المدارس الثانوية في قرية أبو سنان. وفي نهاية الفصل قدمت الباحثة التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج، وتمت مناقشة النتائج المتعلقة بكل سؤال وفق ترتيب الأسئلة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "هل هناك علاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عكا؟"

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات حيث بلغ معامل الارتباط (− 0.193)، وهذه العلاقة العكسية السالبة تدل إلى أن ميل اتجاه الفرد نحو مركز الضبط الداخلي يؤثر إيجابياً في قدرة الفرد على حل المشكلات.

واتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة روبنسون (Robinson, 1989) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطيه بين الطلاب ذوي الضبط الداخلي والقدرة الابتكارية. ونتائج دراسة جوري وزملائه (Jory & etal , 1997) التي أظهرت وجود علاقة قوية بين القدرة على حل المشاكل العائلية واتجاه مركز الضبط، ونتائج دراسة إكسيانشن وزملائه

(Xianchen & atl, 2000) التي كشفت أن درجة العلاقة بين مركز الضبط الخارجي والمشاكل السلوكية عالية.

واختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة جون وماري (June & Mary, 2006) التي كشفت عن عدم وجود علاقة بين مركز الضبط واستراتجيات مهارة حل المشكلات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي الضبط الداخلي أكثر إدراكاً واستعداداً للتعلم وأكثر ميلاً إلى السيطرة، ويملكون القدرة على حل المشكلات من ذوي الضبط الخارجي.

وهذا يعود إلى أن ذوي الضبط الداخلي يتميزون بإرجاع الحوادث إلى أسباب منطقية وعوامل داخلية راجعة إلى قدراتهم ومهاراتهم التي من الممكن ضبطها هناك إمكانية لضبطها والتحكم بها، مما يؤدي إلى التنبؤ بقدرتهم على الاستجابة وامتلاكهم القدرة على حل المشكلات التي تواجههم. إذ يرى هاورت (Hoartt, 2001) أن الفرد ذا الضبط الداخل بإمكانه تقدير ما سوف يحدث له، وبالتالي فهو قادر على التحكم والسيطرة على مصيره وقدره على درجة كبيرة.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون عن نظرائهم ذوي الضبط الخارجي بأنهم أكثر حساسية للمشكلات وإمكانية إعطاء حلولاً وأفكاراً جديدة تتصف بالمرونة والابتكارية، نظراً لكونهم أكثر منطقية في تفسير الحوادث، حيث إن حل المشكلات يعتمد بشكل رئيس على حسن ومنطقية التفسير.

أما الأفراد ذوو الضبط الخارجي فإن شعورهم بعدم مسئوليتهم عن الأحداث ونتائجها، وإرجاعهم عوامل النجاح والفشل إلى الصدفة والحظ وأمور خارجة عن نطاق السيطرة، تؤدي بهم إلى الإحساس بعدم القدرة على حل المشكلات لأنها خارجة عن نطاق سيطرتهم.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: " هل تختلف العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا باختلاف الجنس ؟"

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى إلى متغير الجنس في العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الدويكات (1998) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تعزى إلى متغير الجنس.

وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة اليعقوب ومقابلة (1994) التي أشارت إلى أن الإناث يملن إلى مركز الضبط الخارجي أكثر من الذكور.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها أساليب التنشئة الأسرية والاجتماعية التي لم تعد تفرق بين الذكر والأنثى في التربية والمعاملة، مما أدى هذا إلى تساوي الذكر والأنثى في الإطلاع على الخبرات المختلفة سواء في البيت أو المدرسة أو المجتمع.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: " هل تختلف العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا باختلاف الصف الدراسي؟"

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه داله إحصائيا بين مركز الضبط والقدرة على المشكلات تبعا لمتغير الصف.

ولا يوجد ما يتفق أو يختلف مع نتيجة هذا السؤال لعدم وجود دراسات تناولت متغير الصف الدراسي في العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات، ولكن وجدت الباحثة بعض الدراسة تناولت متغير المستوى التعليمي على مستوى الجامعة مثل دراسة فريحات (1999) التي اتفقت مع نتيجة الدراسة الحالية وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

ويمكن تفسير نتيجة هذا السؤال بأن العينة العمرية كانت مأخوذة من الصف العاشر والحادي عشر وهي عينة عمرية متقاربة، حيث لم يكن الفرق العمري كافياً في إبراز الفروق الإحصائية، وذلك أن أفراد الدراسة نتيجة لتقاربهم العمري تقاربت خبراتهم وقدراتهم ومهاراتهم لأنهم من نفس المجتمع والبيئة.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: هل تختلف العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا باختلاف التحصيل الدراسي؟

أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى وجود علاقة ارتباطيه داله إحصائيا بين مركز الضبط والقدرة على المشكلات تبعا لمتغير التحصيل لصالح التحصيل المرتفع.

وقد اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج الدراسات التي تناولتها الباحثة مثل نتائج دراسة بارك وكيم (Park and Kim, 1998) التي كشفت عن أن الطلاب ذوي مستوى الكفاءة العالية في التعلم مقارنة مع ذوي المستوى المتدني، أظهروا نتائج دالة على مركز الضبط الداخلي بدرجات أعلى ونتائج أقل فيما يتعلق بالمركز الضبط الخارجي. ومع نتائج دراسة فلوري (Flouri, 2006) فقد أظهرت تنبأ مركز الضبط الداخلي بالمستوى الأكاديمي بعد (16) سنة.

ويمكن القول إن هذه النتيجة طبيعية، حيث إن خبرات الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع التي يكتسبونها من المناهج الدراسية، لها دور كبير في تكوين مهاراتهم واتجاهاتهم مما تسهم في تفسيرهم للأحداث والمواقف نحو الإيجابية، حيث يشير الشجراوي (2003) أن تجارب النجاح التي يمر بها الفرد وما يعقبها من تعزيزات يحصل عليها نتيجة نجاحه تسهم في توجيه مركز ضبطه نحو الداخل.

كما أن أصحاب مركز الضبط الداخلي عادة ما يعزون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى قدراتهم وجهودهم وهذا يتناسب مع ذوي التحصيل المرتفع، حيث إن تفسيراتهم للأحداث والمواقف وأسباب النجاح والفشل عادة ما يعزونها إلى أنفسهم.

توصيات الدراسة:

توصي الباحثة بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج بما يأتي:

1. ضرورة ممارسة الأهل والمدرسة لأساليب تربوية تقوم على الاستقلالية واتخاذ القرار لتنمية مركز الضبط الداخلي لدى الطلبة.

1. توجيه القائمين على المناهج إلى توظيف المناهج بشكل يعمل علـــى زيـــادة اتخـــاذ القرار والخبرة العملية للطالب، ووضعه في مواقف تنمي لديه المسؤولية، ليسهم كل ذلك في تنمية مركز الضبط الداخلي لديهم.

2. توجيه المدرسين إلى تطبيق استراتيجيات حل المشكلات في أساليبهم التدريسية.

3. تعزيز وتنمية مستوى مركز الضبط الداخلي لدى الطلبة بالسبل العلمية والمنهجيـــة المختلفة لأنه وفقاً للنتائج، كلما ارتقى مستوى الضبط الداخلي لدى الطلبـــة ازدادت قدرتهم على حل المشكلات.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو جادو، صالح محمد. (2000). **علم النفس التربوي**، عمان، دار المسيرة للنشر.

أبورياش، حسن؛ ويوسف، غسان. (2008). **حل المشكلات**. عمان: دار وائل.

الأعسر، صفاء يوسف. (2007). **في التربية السيكولوجية – الإبداع في حل المشكلات**. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

بكير، نبرين. (2001). **فاعلية برنامج للضبط الذاتي في التحكم بالغضب ومركزية الضبط لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جابري، موسى عبد الخالق. (1993). **العلاقة بين مركز الضبط والجنس والنمط المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

جبريل، موسى. (1996). العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين. **دراسات**، 23 (2): 358-378.

جرجس، نادي. (2002) . **الكمبيوتر والانترنت في تعلم وتعليم الرياضيات واستخدام أسلوب حل المشكلات**. مجلة التربية، قطر، 29، (140): 284-298.

جروان ، فتحي. (2007). **تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات**. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،

حبيب، مجدي عبد الكريم. (2003). **مداخل عبر ثقافية لتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات من أجل تعلم أفضل في مرحلة الطفولة المبكرة. اتجاهات حديثة في تعليم التفكير – إستراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

حمدي، نزيه. (1998). علاقة مهارات حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 25: 90-99 .

دافيدوف، لندا. (2000). موسوعة علم النفس (3). **التعلم وعملياته الأساسية "التفكير– اللغة – التوافق**" ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر، مراجعة فؤاد أبو حطب، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

داود، نسيمة. (2000). اثر التدريب في مهارة حل المشكلات في خفض شدة المشكلات لدى طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن الأساسي في المدرسة الأردنية. **مجلة جامعة دمشق**. 16،(4): 30-55.

الدويكات، انتظار عبد الرحيم. (1998). **العلاقة بين مركز الضبط والأفكار العقلانية واللاعقلانية ومدى تأثرهما ببعض المتغيرات الديموغرافية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك – اربد.

زواوي، رنا أحمد. (1992). **اثر الإرشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الزيات، فتحي مصطفى. (2001). **علم النفس المعرفي**. مداخل ونماذج ونظريات، جـ2، القاهرة: دار النشر للجامعات.

السرحان، عبير. (1996). **العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

السرطاوي، عبد العزيز والصمادي، أحمد. (1996) مركز الضبط لدى المعوقين في دولة الإمارات العربية المتحدة على ضوء بعض المتغيرات، **حولية كلية التربية،** 13: 417-432.

سولسو، روبرت. (2000) .**علم النفس المعرفي.** ترجمة محمد نجيب الصبوة ومصطفى محمد كامل و محمد الحسانين الدق، القاهرة: الانجلو المصرية.

الشبول، أنور. (2004). **استراتيجيات التدبر وأثرها على الكفاءة الذاتية المدركة.** ومركز الضبط لدى عينة من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في المرحلة الأساسية العليا. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

الشرقاوي، أنور. (2003). **علم النفس المعرفي المعاصر.** القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

شواشرة، عاطف. (2004). **اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

عبد العزيز، توحيده على. (2000). فاعلية برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على أسلوب حل المشكلات، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،** العدد (62) يناير: 170-121

عبدالله، مجدي أحمد. (1996). **السلوك الاجتماعي وديناميات محاولة تفسيرية.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبويني، جمانة فتحي. (2008). **نموذج سببي بن كل من الاندماج الوالدي ومركز الضبط ودافعية الانجاز الأكاديمي من جهة والتفكير الإبداعي من جهة أخرى لدى طلبة الصف العاشر في الأردن.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

عناني، نوال محمد (2001) : **أثر اختلاف التكوين العقلي والبنية المعرفية على الأساليب المعرفية وحل المشكلات،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

غازدا، جورج وكورسيني، ريموند. (1986). نظريات التعلم، دراسة مقارنة (ترجمة: علي حسين حجاج)، **سلسلة عالم المعرفة** (108). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

غرايبة، سالم علي. (2002). **الشعور بالوحدة، ومركز الضبط لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة اربد،** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد – الأردن.

المومني، مأمون. (1997). **العلاقة بين مركز الضبط وكشف الذات ومدى تأثر كل منهما ببعض المتغيرات الديموغرافية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

نبهان، يحي محمد. (2008). **العصف الذهني وحل المشكلات.** عمان: دار اليازوري.

النيبال، مايسه. (1994). مصدر الضبط وعلاقته بكل من قوة الأنا والعصابية، والانبساطية لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة بدولة قطر. **حولية كلية التربية.** جامعة قطر، 10: 536–569.

هدية، فؤاد حمد. (1994). دراسة لمصدر الضبط (الداخلي والخارجي)، لدى المراهقين من الجنسين. **مجلة علم النفس.** 8 (32): 52–75.

اليعقوب، إبراهيم، ومقابلة نصر. (1994). مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين. **مجلة علم النفس،** مصدر (32): 119–128.

المراجع الأجنبية:

Adams, W; Antoinette, A; Ignazi, S & Perego, P . (2000) . met cognitive knowledge about problem – solving methods . ***British Journal of Educational psychology , 70*** , (1): 1-16.

Bransford, Jhon, D & Stein, Barry, S. (1995). ***the (IDEAL) problem solving, a guide for improving thinking, learning and creativity,*** Second Edition. New York

Cassidy, A. (2002). problem – solving style, achievement motivation, psychological distress and response to simulated emergency. ***Counseling psychological,*** 15: 325-332.

Cox, R & Lmft, C. (2002). Theory-Based Family Problem – Solving ***Interventions Clinical Excellence For Nurse Practitioners*. 5.** (6): 3-10.

De soete; A, Roeyers, H & DeClercq, A. (2003): can offline metcognition enhance mathematical problem solving. ***Journal of Educational psychology ,*** 95, (1): 188- 200.

Deming, M & Lochman, E. (2008). The Relation of Locus of Control, Anger, and Impulsivity to Boys' Aggressive Behavior. ***Behavioral Disorders,*** 33 (2): 108-119.

Gardner, H. (2000). **intelligences reframed,** ***multiple intelligences for the 21 century*** (on-line).Available: http://search.epnet.com/login.aspx.\

Haaga, D. (1995). Social Problem-Solving deficits, dependency, and depressive Symptoms*,* ***cognitive therapy and research, 19***: 147-158.

Hans, T. (2000). Ameta- analysis of the effect of adventure programming on locus of control**.** ***Journal of contemporary psychotherapy***. 30 (1): 33-60.

Hjelle, L & Ziegler, D. (1992). ***personality theories***. McGraw Hill, New York.

Howartt, W. (2001). The evaluation of reality therapy to choice theory. ***International journal of reality therapy***. 21, (1): 7-21.

Jory, B; Xia, Y; freeborn, A & Greep, C. (1997). Locus of control and problem solving interaction in families with adolescents**. *Journal of adolescence,*** 20 (5): 489- 504.

June, D & Mary, B .(2006). The relation of control orientation and task structure to problem solving performance of sixth grade student pairs. ***Journal of research in science teaching,*** 30 (4): 401-426.

Lorenz, J. (2000). ***a study of early childhood ice teachers locus of control and self- concept as compared to their Approach to Discipline***. NoN- published M.sc, university of Wisconsin stout, Menomonie. USA

Nawfor, B. (2001). Met cognition and effective study strategies among African- American college and university student, (***ERIC Document No Reproduction Serrice.ED955351***).

Nunn, Gerald, D; McMahan, E & Kimberly R. (2000). (IDEAL) Problem Solving Using A Collaborative Effort For Special Needs And At-risk Students ***.Education***. 121, (2), 305-313.

Park, Y & Kim, V. (1998). Locus of control attribution style, and academic achievement comparative analysis of Korean, Korean, -Chinese, and Chinese students Asian**. *Journal of social psychology***. 4: 191-208.

Phye, G. (2001) . Problem – Solving Instruction and Problem – Solving Transfer: The Correspondence Issue**. *Journal of Educational psychology,*** 93, (3): 571-578 .

Robinson, C. (1989). ***An investigation of the relationship of age, gender differences, locus of control and creative thinking ion vrban***

undergraduate and ph. D. level college students. (dissertation 1989) dissertation abstract international, 50: 2658-B.

Rosemarie, H. (2002). ***The Relationships among problem solving performance Gender, Confidence, and attribution style in third-Grade mathematics*** Dissertation abstract in international, 63 (3): 866.

Ross. A.O. (1992). ***Personality: theories and process Harper*** Collins, New York.

Rotter, J. B. (1975). Some problems and Misconceptions Related to the contrast of internal versus External control of Reinforcement, ***Journal of Consulting and clinical Psychology***, 53: 56-67.

Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectation for internals versus external control of reinforcement .***psychology monographs***, 80 (1): 609.

Salami, S. (2004) Relationship between problem-solving ability and career maturity among high school students in Nigeria. ***journal of consulting***, 2, (12): 163-179.

Schultz, D & Schultz, S. (2005). ***Theories of personality*** (8 ed). Wadswoth; Thomson.

Slava, K; Chandler, P. & Tuovinen, J . (2001). When Problem Solving Is Superior to Studying Worked Examples. ***Journal of Educational psychology*** , 93, (3): 579-588

Sternberg, R. (2003). ***Cognitive psychology***. 3rd Edition. Thomson wads worth, Australia

Suizzo, M. & Kokung, S. (2006). Parental academic socialization effects of home based parental involvement on locus of control across U.S ethnic groups. ***Educational psychology, 26*** (6): pp 827- 846.

Ware, e & saleh, E. (1986). Marital locus of control and marital problem solving. ***Journal of personality and social psychology.*** 51 (1): 161-169.

Wieman, E .(2007). ***Development of a Problem Solving Evaluation Instrument; untangling of specific problem solving skills***. Dissertation directed by Distinguished Professor Carl

Xianchen, I; Hiroshi, K; Makoto, U; Mosaka, O; Liangi, I & Dengadi, M. (2000). Life events, locus of control and behavioral problems among chirese adolescents**. *Journal of clinical psychology, 56*** (12): 1565- 1577.

ملحق رقم (1)
تحكيم مقياس مركز الضبط

حضرة الدكتور: ....المحترم

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان: "العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة عكا". بغرض الحصول على درجة الماجستير في علم النفس النمو من جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

ولما نعهده فيكم من خبرة وإطلاع في تحكيم مثل هذه المقاييس، وما نأمله فيكم من تعاون واستعداد، فإنني أضع بين أيديكم مقياس مركز الضبط الداخلي- الخارجي لروتر (Rotter) والذي قام بتعريبه وتقنينه للبيئة الأردنية برهوم (1979) والذي يتكون من (29) فقرة. منها (6) فقرات وضعت للتمويه وهي الفقرات التي تحمل الأرقام (1، 8، 14، 19، 24، 27). وكل فقرة تحتوي على جملتين (أ، ب)، وإحدى هذه الجمل يشير إلى الضبط الداخلي والأخرى إلى الضبط الخارجي.

لذا نأمل من حضرتكم تقديم ملحوظاتكم الكافية بدقة وموضوعية والتي ستؤدي بلا شك إلى تقييم أفضل لموضوع الدراسة حول ما يأتي:

- قياس الفقرات ما صممت لقياسه.
- مدى انتماء العبارة للبعد.
- مدى وضوح العبارة.
- مدى سلامة صياغة العبارة.
- أي تعديلات تراها مناسبة.

الاسم : ....

التخصص : ....

مكان العمل : ....

مع الشكر والتقدير لجهودكم

الباحثة صالحة احمد محمد

جامعة عمان العربية

فقرات مقياس مركز الضبط الداخلي- الخارجي قبل التحكيم

الرقم		العبارة	الانتماء للبعد		الوضوح		الصياغة		اتجاه العبارة
			منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سليمة	
1-	أ	يقع الطلاب في المشاكل لأن آباءهم يعاقبونهم كثيراً.							
	ب	مشكلة غالبية الطلاب في هذه الأيام تساهل آبائهم الزائد معهم.							
2-	أ	يعود الكثير مما يصيب الناس من تعاسة جزئياً إلى حظهم السيء.							**خارجي**
	ب	يعود سوء طالع الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها.							**داخلي**
3-	أ	من الأسباب الرئيسية لوقوع الحروب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة.							**داخلي**
	ب	ستقع الحروب باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها.							**خارجي**
4-	أ	يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم.							**داخلي**
	ب	لسوء الحظ غالباً ما تمضي حياة الفرد دون أن يقدر قيمته أحد مهما بذل من جهد.							**خارجي**

الرقم	العبـــــــــــارة		الانتماء للبعد		الوضوح		الصياغة		اتجـــاه العبارة
			منتمية	غيـــــر منتمية	واضحة	غيــــــر واضحة	سليمة	غيـــــر سلمية	
-5	أ	إن فكـــرة عـــدم عدالـــة المدرسين تجاه الطـــلاب لا معنى لها.							**داخلي**
	ب	غالبية الطلاب لا يدركون مدى تأثير علاماتهم بعوامل الصدفة.							**خارجي**
-6	أ	لا يمكن للمرء أن يكـــون قائـــداً فعـــالاً دون تـــوفر الفرص المناسبة.							**خارجي**
	ب	الأكفاء الذين يفشلون في أن يصبحوا قادة هم أناس لـــم يحسنوا استغلال فرصهم.							**داخلي**
-7	أ	مهما تبذل من جهـــد فـــي كسب ود الآخرين فـــسيظل هناك أناس يكرهونك.							**خارجي**
	ب	الذين لا يستطيعون كـــسب ود الآخـــرين لا يفهمـــون كيفية التعامل معهم.							**داخلي**
-8	أ	تلعـــب الوراثـــة الـــدور الرئيسي في تحديد شخصية الفرد.							
	ب	خبرات الفرد في الحياة هي التي تحدد ما ستكون عليه شخصيته.							

الرقم		العبارة	الانتماء للبعد		الوضوح		الصياغة		اتجاه العبارة
			منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سلمية	
9-	أ	غالباً ما أجد أن الأشياء المقدر لها أن تحصل، تحصل فعلاً.							**خارجي**
	ب	اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدي بالمرة.							**داخلي**
10-	أ	يندر أن يجد الطالب الامتحان غير عادل إذا كان استعداده لذلك الامتحان تاماً.							**داخلي**
	ب	في كثير من الأحيان تكون أسئلة الاختبار عديمة الصلة بالمادة الدراسية مما يجعل الاستعداد لها عديم الجدوى.							**خارجي**
11-	أ	يعتمد النجاح على العمل الجاد ولا دخل للحظ به إلا نادراً.							**داخلي**
	ب	الحصول على وظيفة جيدة يعتمد بشكل أساسي على وجود الفرد في المكان المناسب، وفي الوقت المناسب.							**خارجي**
12-	أ	يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة.							**داخلي**

الرقم		العبارة	الانتماء للبعد		الوضوح		الصياغة		اتجاه العبارة
			منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سلمية	
	ب	يسيطر على العالم حفنة من الناس ولا يستطيع الشخص العادي أن يفعل شيئاً إزاء ذلك.							**خارجي**
13-	أ	عندما أقوم بوضع الخطط فإنني غالباً ما أكون على يقين بقدرتي على تنفيذها.							**داخلي**
	ب	ليس من الحكمة أن نخطط للمستقبل البعيد، لأن كثيراً من الأشياء يتحكم بها الحظ الجيد أو الحظ السيء على أي حال.							**خارجي**
14-	أ	هناك بعض الناس الذين هم سيئون.							
	ب	هناك شيء طيب في كل إنسان تقريباً.							
15-	أ	بالنسبة لي فإن ما أسعى للحصول عليه لا علاقة له بالحظ.							**داخلي**
	ب	لا بأس في كثير من الأحيان أن يكون قرارنا على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء.							**خارجي**

الرقم	العبارة		الانتماء للبعد		الوضوح		الصياغة		اتجاه العبارة
			منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سلمية	
16-	أ	من يصل إلى مركز الرئاسة هو في الغالب ذلك الشخص الذي خدمه الحظ في أن يكون في المكان المناسب قبل غيره.							**خارجي**
	ب	لكي يقوم الناس بعملهم على الوجه الصحيح لا بد من وجود القدرة لديهم حيث أن دور الحظ في ذلك يكون قليلاً أو معدوماً.							**داخلي**
17-	أ	بالنسبة لما يجري في هذا العالم يمكن القول بأن معظمنا هم ضحايا لقوى لا نستطيع فهمها أو السيطرة عليها.							**خارجي**
	ب	يمكن للناس بالمشاركة الإيجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية أن يسيطروا على ما يجري في هذا العالم.							**داخلي**
18-	أ	غالبية الناس لا يدركون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات حياتهم.							**خارجي**

الرقم		العبارة	الانتماء للبعد: منتمية	غير منتمية	الوضوح: واضحة	غير واضحة	الصياغة: سليمة	غير سلمية	اتجاه العبارة
19-	أ	على المرء أن يكون لديه الاستعداد الدائم للاعتراف بأخطائه.							
	ب	من الأفضل عادة أن يستتر المرء على أخطائه.							
20-	أ	من الصعب أن تعرف إذا كان شخص ما يحبك حقاً أم لا.							**خارجي**
	ب	إن عدد الصداقات التي تكونها يعتمد على كم أنت شخص طيب.							**داخلي**
21-	أ	الأمور السيئة التي تصيبنا تتساوى في المدى البعيد مع الأمور الحسنة.							**خارجي**
	ب	إن معظم ما يصيبنا من سوء الطالع هو بسبب الجهل أو الكسل أو الافتقار إلى القدرة أو الثلاث معاً.							**داخلي**
22-	أ	بمزيد من الجهد نستطيع القضاء على الفساد السياسي.							**داخلي**

الرقم		العبارة	الانتماء للبعد		الوضوح		الصياغة		اتجاه العبارة
			منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سلمية	
23-	أ	لا أستطيع أحياناً أن أفهم كيف يتوصل المدرسون للعلامات التي يعطونها.							خارجي
	ب	هناك ارتباط مباشر بين ما أبذل من جهد في الدراسة والعلامات التي أحصل عليها.							داخلي
24-	أ	القائد الجيد هو الذي يتوقع أن يقرر الناس لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه.							
	ب	القائد الجيد هو الذي يحدد لكل فرد الأعمال التي يقوم بها.							
25-	أ	في كثير من الأحيان أشعر أني لا أستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي.							خارجي
	ب	يستحيل علي أن أقتنع أن الحظ أو الصدفة يلعبان دوراً هاماً في حياتي.							داخلي
26-	أ	يعزل بعض الناس أنفسهم عن الآخرين لأنهم لا يحاولون كسب صداقتهم.							داخلي

الرقم		العبارة	الانتماء للبعد		الوضوح		الصياغة		اتجاه العبارة
			منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سلمية	
	ب	لا فائدة كبيرة ترجى من الجهد أكثر مما يجب في كسب ود الآخرين لأنهم إذا أرادوا أن يحبوك فهم يحبوك.							**خارجي**
27-	أ	هناك مبالغة في التأكيد على الرياضة في المدارس الثانوية.							
	ب	إن مزاولة الرياضة ضمن فريق تعتبر طريقة ممتازة لبناء الشخصية.							
28-	أ	ما يحدث لي هو ما تفعله يداي.							**داخلي**
	ب	أشعر أحياناً أني لا أستطيع التحكم في الاتجاه الذي تسير فيه حياتي.							**خارجي**
29-	أ	في كثير من الأحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يتصرف السياسيون بالطريقة التي يتصرفون بها.							**خارجي**
	ب	في المدى البعيد الناس هم المسئولون عن سوء الحكم سواء على المستوى القومي أو على المستوى المحلي.							**داخلي**

ملحق رقم (2)

مقياس مركز الضبط الداخلي والخارجي بصورته النهائية

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

بين يديك استبيان يهدف إلى الكشف عن الطريقة التي تؤثر بها بعض الأحداث الهامة على الناس بمختلف أنواعهم، وتتكون كل فقرة من عبارتين أشير إليهما بالرمزين (أ، ب). أرجو عند الإجابة على كل فقرة من الفقرات أن تختار إحدى العبارتين والتي تعتقد بأنها تنطبق على حالتك أكثر من الأخرى وأن تضع إشارة(×) على الحرف الموجود أمام العبارة التي تختارها.

إن هذا الاستبيان هو مقياس لما يعتقده الشخص، لذلك ليس هناك إجابة خاطئة وأخرى صحيحة، كما قد تجد في إحدى الفقرات أنك توافق على ما جاء في كلتا العبارتين أو أنك لا توافق على ما جاء بها بالمرة، وفي هذه الحالة عليك أن ترجح إحداهما على الأخرى وتختارها على أنها الإجابة المناسبة، علماً بأن هذه الإجابات لن يطلع عليها أحد ولن تستخدم إلا لأغراض البحث.

شاكرين لكم تعاونكم معنا سلفاً

الجنس: الصف: المعدل الفصلي:

الباحثة: صالحة احمد محمد

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

فقرات مقياس مركز الضبط الداخلي والخارجي

الرقم		العبـــــــارة
.1	أ	يقع الطلبة في المشكلات لأن آباءهم يعاقبونهم كثيراً.
	ب	مشكلة غالبية الطلبة في هذه الأيام تساهل آبائهم الزائد معهم.
.2	أ	يعود الكثير مما يصيب الناس من تعاسة جزئياً إلى حظهم السيء.
	ب	يعود سوء طالع الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها.
.3	أ	من الأسباب الرئيسية لوقوع الحروب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة.
	ب	ستقع الحروب باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها.
.4	أ	يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم.
	ب	لسوء الحظ غالباً ما تمضي حياة الفرد دون أن يقدر قيمته أحد مهما بذل من جهد.
.5	أ	إن فكرة عدم عدالة المدرسين تجاه الطلبة لا معنى لها.
	ب	غالبية الطلبة لا يدركون مدى تأثر عوامل الصدفة على علاماتهم.
.6	أ	لا يمكن للمرء أن يكون قائداً فعالاً دون توفر الفرص المناسبة.
	ب	الأكفياء الذين يفشلون في أن يصبحوا قادة هم أناس لم يحسنوا استغلال فرصهم.
.7	أ	مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيظل هناك أناس يكرهونك.
	ب	الذين لا يستطيعون كسب ود الآخرين لا يفهمون كيفية التعامل معهم.
.8	أ	تلعب الوراثة الدور الرئيسي في تحديد شخصية الفرد.
	ب	خبرات الفرد في الحياة هي التي تحدد ما ستكون عليه شخصيته.
.9	أ	غالباً ما أجد أن الأشياء المقدر لها أن تحصل، تحصل فعلاً.
	ب	اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدي نفعاً.
.10	أ	يندر أن يجد الطالب الامتحان غير عادل إذا كان استعداده لذلك الامتحان تاماً.
	ب	في كثير من الأحيان تكون أسئلة الاختبار عديمة الصلة بالمادة الدراسية مما يجعـل الاستعداد لها عديم الجدوى.
.11	أ	يعتمد النجاح على العمل الجاد ولا دخل للحظ به إلا نادراً.
	ب	الحصول على وظيفة جيدة يعتمد بشكل أساسي على وجود الفرد في المكان المناسب، وفي الوقت المناسب.

الرقم		العبـــــــــارة
.12	أ	يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة.
	ب	يسيطر على العالم حفنة من الناس ولا يستطيع الشخص العادي أن يفعــل شــيئاً إزاء ذلك.
.13	أ	عندما أقوم بوضع الخطط غالباً ما أكون على يقين بقدرتي على تنفيذها.
	ب	ليس من الحكمة أن نخطط للمستقبل البعيد، لأن كثيراً من الأشياء يتحكم بهــا الحــظ الجيد أو الحظ السيء.
.14	أ	هناك بعض الناس سيئون.
	ب	هناك شيء طيب في كل إنسان تقريباً.
.15	أ	بالنسبة لي فإن ما أسعى للحصول عليه لا علاقة له بالحظ.
	ب	لا بأس في كثير من الأحيان أن يكون قرارنا على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء.
.16	أ	من يصل إلى مركز الرئاسة هو في الغالب ذلك الشخص الذي خدمه الحــظ فــي أن يكون في المكان المناسب قبل غيره.
	ب	لكي يقوم الناس بعملهم بشكل صحيح لا بد من وجود القدرة لديهم حيث لا مجال للحظ في ذلك.
.17	أ	بالنسبة لما يجري في هذا العالم معظمنا ضحايا لقوى يــصعب فهمهــا أو الــسيطرة عليها.
	ب	يمكن للناس بالمشاركة الإيجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية أن يسيطروا على ما يجري في هذا العالم.
.18	أ	غالبية الناس لا يدركون مدى سيطرة عوامل الصدفة على مجريات حياتهم.
	ب	في الحقيقة ليس هناك شيء اسمه حظ.
.19	أ	على المرء أن يكون لديه الاستعداد الدائم للاعتراف بأخطائه.
	ب	من الأفضل عادة أن يتستر المرء على أخطائه.
.20	أ	من الصعب أن تعرف إذا كان شخص ما يحبك حقاً أم لا.
	ب	يعتمد عدد الصداقات التي تكونها على مدى طيبتك.
.21	أ	الأمور السيئة التي تصيبنا تتساوى في المدى البعيد مع الأمور الحسنة.

الرقم		العبـــــــارة
	ب	إن معظم ما يصيبنا من سوء الطالع هو بسبب الجهل أو الكسل أو الافتقار إلى القدرة أو الثلاث معاً.
.22	أ	بمزيد من الجهد نستطيع القضاء على الفساد السياسي.
	ب	من الصعب على الناس العاديين أن يكون لهم سيطرة كافية في الأعمال التي يقوم بها السياسيون وهم في مراكز الحكم.
.23	أ	لا أستطيع أحياناً أن أفهم كيف يحدد المدرسون علاماتهم للطلبة
	ب	هناك ارتباط مباشر بين جهدي في الدراسة والعلامات التي أحصل عليها.
.24	أ	القائد الجيد هو الذي يتوقع أن يقرر الناس لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه.
	ب	القائد الجيد هو الذي يحدد لكل فرد الأعمال التي يقوم بها.
.25	أ	في كثير من الأحيان أشعر أني لا أستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي.
	ب	يستحيل أن أقتنع أن الحظ أو الصدفة يلعبان دوراً هاماً في حياتي.
.26	أ	يعزل بعض الناس أنفسهم عن الآخرين لأنهم لا يحاولون كسب صداقتهم.
	ب	لا فائدة كبيرة ترجى من الجهد أكثر مما يجب في كسب ود الآخرين لأنهم إذا أرادوا أن يحبوك فهم يحبوك.
.27	أ	هناك مبالغة في التأكيد على الرياضة في المدارس الثانوية.
	ب	إن مزاولة الرياضة ضمن فريق تعتبر طريقة ممتازة لبناء الشخصية.
.28	أ	ما يحدث لي هو نتيجة لما تفعله يداي.
	ب	أشعر أحياناً أني لا أستطيع التحكم في الاتجاه الذي تسير فيه حياتي.
.29	أ	في كثير من الأحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يتصرف السياسيون بالطريقة التي يتصرفون بها.
	ب	في المدى البعيد الناس هم المسئولون عن سوء الحكم سواء على المستوى القومي أو على المستوى المحلي.

ملحق رقم (3)

تحكيم مقياس حل المشكلات

حضرة الدكتور: ....المحترم

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان: "العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة عكا". بغرض الحصول على درجة الماجستير في علم النفس النمو من جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

ولما نعهده فيكم من خبرة وإطلاع في تحكيم مثل هذه المقاييس، وما نأمله فيكم من تعاون واستعداد، فإنني أضع بين أيديكم مقياس حل المشكلات، الذي قام بوضعه كل من هبنر وباترسن (Heppner & Petersen)، والمعرب من قبل جروان (1986)، والذي يتكون من (29) فقرة. منها (61) فقرة ذات اتجاه إيجابي و(13) فقرة ذات اتجاه سلبي، والتي جاءت أرقامها كالتالي:

1. الفقرات الإيجابية: (27،25،1،3،4،6،11،13،14،15،18،19،23،24،28،29).
2. الفقرات السلبية: (2،7،9،10،12،16،17،20،21،22،26،27).

لذا نأمل من حضرتكم تقديم ملحوظاتكم الكافية بدقة وموضوعية والتي ستؤدي بلا شك إلى تقييم أفضل لموضوع الدراسة، وتشتمل الملحوظات على ما يأتي:

- قياس الفقرات ما صممت لقياسه.
- مدى انتماء العبارة للبعد.
- مدى وضوح العبارة.
- مدى سلامة صياغة العبارة.
- أي تعديلات تراها مناسبة.

الاسم : ....

التخصص : ....

مكان العمل : ....

مع الشكر والتقدير لجهودكم

الباحثة صالحة احمد محمد

جامعة عمان العربية

فقرات مقياس حل المشكلات

الرقم	الفقرة	الانتماء للبعد		الوضوح		الصياغة		التعديل
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سلمية	
.1	عندما يكون حلي لمشكلة غير ناجح، فإنني لا أتفحص سبب ذلك.							
.2	عندما أواجه مشكلة معقدة، فإني لا أزعج نفسي بتطوير إستراتيجية لجمع المعلومات حتى أتمكن من تحديد ما هي المشكلة بالضبط.							
.3	عندما تفشل جهودي الأولى لحل مشكلة، أصبح غير مطمئن لقدرتي على التعامل مع الموقف.							
.4	بعد أن احل المشكلة لا أقوم بتحليل ما كان خطأ أو صحيحا فيما جرى.							
.5	إنني قادر عادة على إيجاد بدائل جديدة وفعالة لحل أي مشكلة.							
.6	بعد أن أحل مشكلة باتخاذ قرار معين، فإنني أقضي وقتا في مقارنة النتائج التي توقعت حدوثها.							

الرقم	الفقرة	الانتماء للبعد		الوضوح		الصياغة		التعديل
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سلمية	
.7	عندما تكون لدي مشكلة فأنني أفكر بأكبر قدر ممكن من الطرق للتعامل معها إلى أن اعجز عن إيجاد أفكار أخرى.							
.8	عندما أحس بوجود مشكلة ما فان أول شيء أقوم به هو محاولة التعرف على ماهية المشكلة بالضبط.							
.9	لدي القدرة على حل معظم المشكلات حتى تلك التي يبدو انه لا يوجد لها حل واضح في الحال.							
.10	كثير من المشاكل التي أواجهها معقدة بحيث لا استطيع حلها.							
.11	إنني اتخذ قرارات وأكون سعيدا بها فيما بعد.							
.12	عندما تواجهني مشكلة فاني أميل لعمل أول شيء استطيع التفكير به لحلها.							
.13	عندما تواجهني مشكلة فإني أتوقف عندها وأفكر فيها قبل تقرير الخطوة التالية.							
.14	عادة ما اخذ بأول فكرة جيدة تخطر ببالي.							

الرقم	الفقرة	الانتماء للبعد		الوضوح		الصياغة		التعديل
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سلمية	
15.	عند اتخاذ قرار وأقوم بتقييم نتائج كل بديل وأقارن كلا منها بالأخر.							
16.	عندما أضع خططا لحل مشكلة، أكون متأكدا إلى حد كبير بأن هذه الخطط فعالة							
17.	أحاول التنبؤ بالنتائج كاملة لاتخاذ قرار معين.							
18.	بعد اتخاذ القرار فان النتائج التي أتوقعها عادة ما تكون متطابقة للنتائج الفعلية							
19.	إنني اصدر أحكاما دون ترو وأخيرا اندم عليها.							
20.	إنني أثق بقدرتي على حل المشكلات الجديدة والصعبة.							
21.	أسلوبي منظم لمقارنة البدائل واتخاذ القرارات.							
22.	عندما تحيرني مشكلة فأن أول الأشياء التي أقوم بها فحص الموقف والنظر في كل معلومة لها صلة به.							
23.	أحيانا أكون في حالة انفعال شديد بحيث أجد نفسي غير قادر على التفكير في طرائق عدة للتعامل مع مشكلاتي.							

الرقم	الفقرة	الانتماء للبعد		الوضوح		الصياغة		التعديل
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	سليمة	غير سلمية	
.24	عندما تواجهني مشكلة فإني عادة لا أتفحص المؤثرات الخارجية الناجمة عن دور البيئة في إيجاد المشكلة.							
.25	عندما أقرر فكرة أو حلا ممكنا لمشكلة فأنني لا اقضي وقتا لتقدير فرص النجاح لكل بديل.							
.26	عندما أحاول التفكير بالحلول الممكنة لمشكلة ما فإني لا أضع بدائل كثيرة جدا.							
.27	اعتقد بأنني استطيع حل معظم المشكلات التي تواجهني إذا أعطيتها الجهد والوقت الكافي.							
.28	عند مواجهتي لأي موقف جديد فأن لدي الثقة بأنني استطيع التعامل مع المشكلة التي قد تظهر.							
.29	رغم أنني أتعامل مع المشكلة اشعر أحيانا كأنني أدور حولها ولا أصل إلى جوهرها.							

ملحق رقم (4)

مقياس القدرة على حل المشكلات في صورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة:

يهدف هذا المقياس إلى دراسة قدرة طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا على حــل المشكلات، لذا نرجو تعاونكم وتكرمكم بالإجابة على عبارات ومجــالات المقيــاس المرفــق بصراحة وجدية، وسوف تحظى إجاباتكم بالسرية التامة. علماً بأن نتائج المقياس لن تــستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، ولا داعي لذكر الاسم.

شاكرين لكم تعاونكم معنا سلفاً

الجنس: الصف: المعدل الفصلي:

الباحثة

صالحة احمد محمد

جامعة عمّان العربيــة للدراســات العليا

فقرات مقياس القدرة على حل المشكلات

الرقم	الفقـــــــــرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
.1	عندما يكون حلي لمشكلة غير ناجح، لا أتفحص سبب ذلك.					
.2	عندما أواجه مشكلة معقدة، لا أزعج نفسي بتطوير إستراتيجية لجمع المعلومات وتحديد المشكلة.					
.3	عندما تفشل محاولاتي لحل مشكلة، أصبح غير مطمئن لقدرتي على التعامل مع الموقف.					
.4	بعد أن احل المشكلة لا أقوم بتحليل الخطأ والصواب بطريقتي المعتادة.					
.5	أنا قادر عادة على إيجاد بدائل جديدة وفعالة لحل أي مشكلة.					
.6	أقضي وقتا في مقارنة النتائج التي توقعت حدوثها بعد حل المشكلة.					
.7	عندما أواجه مشكلة أفكر بأكبر قدر ممكن من الطرق للتعامل معها.					
.8	عندما أحس بوجود مشكلة أحاول منذ البداية التعرف على ماهية المشكلة بالضبط.					
.9	لدي القدرة على حل معظم المشكلات حتى التي يبدو انه لا يوجد لها حل واضح.					
.10	كثير من المشاكل التي أواجهها معقدة بحيث لا استطيع حلها.					
.11	أنا اتخذ قرارات وأكون سعيدا بها					

الرقم	الفقـــــــــــرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	فيما بعد.					
.12	عندما تواجهني مشكلة ما أتخذ أول قرار يتبادر إلى ذهني.					
.13	عندما تواجهني مشكلة أفكر فيهـا قبل تقرير الخطوة التالية.					
.14	أقوم بتقييم بدائل الحل ومقارنة كلا منها بالأخر.					
.15	عندما أضع خططا لحل مـشكلة، أكون متأكدا إلى حد كبير بأن هذه الخطط فعالة					
.16	أحاول التنبؤ بالنتائج كاملة لاتخـاذ قرار معين.					
.17	بعد اتخاذ القرار فان النتائج التـي أتوقعها عادة مـا تكـون مطابقـة للنتائج الفعلية					
.18	إنني اصدر أحكاما متسرعة واندم عليها فيما بعد.					
.19	أثق بقدرتي على حل المـشكلات الجديدة والصعبة.					
.20	أسلوبي مـنظم لمقارنـة البـدائل واتخاذ القرارات.					
.21	عندما تحيرنـي مـشكلة أفحـص الموقف وأبحث في كـل معلومـة ذات علاقة.					
.22	عندما أكون في حالة انفعالية شديدة أجد نفسي غير قادر على التفكيـر في طرق لحل ما يـواجهني مـن					

الرقم	الفقـــــــــــرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	مشاكل.					
.23	عندما تواجهني مـشكلة أتفحـص العوامل الخارجية التي لها علاقـة بالمشكلة.					
.24	عندما أقرر فكرة أو حـلا ممكنـا لمشكلة لا اقضي وقتا لتقدير فرص النجاح لكل بديل.					
.25	عندما أحـاول التفكيـر بـالحلول الممكنة لمشكلة ما لا أضع بـدائل كثيرة جدا.					
.26	اعتقد بأنني استطيع حـل معظـم المـشكلات التـي تـواجهني إذا أعطيتها الجهد والوقت الكافي.					
.27	عند مواجهتي لأي موقـف جديـد أشعر أن لدي الثقة بأنني اسـتطيع التعامل مع المشكلة التي قد تظهر.					
.28	رغم أنني أتعامل مع المشكلة اشعر أحيانا كأنني أدور حولها ولا أصل إلى جوهرها.					

ملحق رقم (5)

قائمة بأسماء محكمين الأدوات

الرقم	الأسم	التخصص	الجامعة
.1	د. احمد الكيلاني	مناهج وطرق تدريس	جامعة عمان العربية
.2	أ. د احمد عواد	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
.3	د. رائدة جريسات	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
.4	د. سهير التل	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
.5	د. صالح محمد احمد	علم نفس تربوي	جامعة عمان العربية
.6	د. فتحي جروان	تربية موهوبين	جامعة عمان العربية
.7	د. فؤاد الخوالدة	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
.8	د. عماد سمعان	قياس وتقويم	جامعة عمان العربية

ملحق رقم (6)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة عمان العربية للدراسات العليا



جامعة عمان العربية للدراسات العليا

Amman Arab University For Graduate Studies

كلية الدراسات التربوية العليا

السيد نبيه الشيخ المحترم

مدير قسم المعارف

منطقة عكا /قرية أبو سنان

التاريخ:2010/1/2

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة صالحة أحمد سعد ، المسجلة في برنامج الماجستير تخصص(علم النفس التربوي) بدراسة حول " العلاقة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات في منطقة عكا" وتتضمن رسالة الطالبة قيامها بتوزيع استبانة على طلبة المرحلة الثانوية في المدرسة ، وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير ، أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة.

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام..

العميد

أ.د. محمد نزيه حمدي

[ختم: كلية التربية وعلم النفس – College of Education and Psychology]

ملحق رقم (7)

كتاب تسهيل مهمة من منطقة عكا التعليمية

Abu Snan Local Council

مجلس أبو سنان المحلي
مركز الخدمات النفسية

המועצה המקומית אבו – סנאן
תחנת שירות פסיכולוגי

لكل من يهمه الأمر

احتراما وبعد،

الموضوع : الطالبه صالحه أحمد محمد سعد
طالبه في جامعة عمان العربيه للدراسات العليا
الرقم الجامعي 200720136

نعلمكم بهذا ان الطالبه صالحه احمد محمد سعد أجرت الاستبيان

" العلاقه بين مركز الضبط والقدره على حل المشكلات "

في المدرسه الثانويه ،

نتمنى لها النجاح .

مع فائق الاحترام
نبيه الشيخ
مسؤول قسم المعارف – ابو سنان

מועצה מקומית אבו-סנאן
מחלקת חינוך
مجلس ابو سنان المحلي